

**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Luís Fernando Marques Gomes

**O discurso interrogativo na aula de Geografia  
e o filme de ficção na construção do  
conhecimento histórico: um estudo com  
alunos do 10º ano de escolaridade**

outubro de 2014



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Luís Fernando Marques Gomes

**O discurso interrogativo na aula de Geografia  
e o filme de ficção na construção do  
conhecimento histórico: um estudo com  
alunos do 10<sup>o</sup> ano de escolaridade**

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

Trabalho realizado sob orientação da  
**Professora Doutora Maria do Céu Melo Esteves Pereira**

outubro de 2014

## DECLARAÇÃO

Nome: Luís Fernando Marques Gomes

Título do Relatório: O discurso interrogativo na aula de Geografia e o filme de ficção na construção do conhecimento histórico: um estudo com alunos do 10º ano de escolaridade

Supervisora:

Professora Doutora Maria do Céu Melo Esteves Pereira

Designação do Mestrado:

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

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

Universidade do Minho, DATA

Assinatura: \_\_\_\_\_

*"O conhecimento une cada um consigo mesmo e todos com todos"*

*José Saramago*



## Agradecimentos

Teria certamente tantas páginas como as do relatório para agradecer às pessoas que muito se prestaram para eu o finalizar. Palavras de agradecimento que demonstram toda a minha gratidão e reconhecimento para com elas. No meio de tanta gente certamente que me esquecerei de alguém, pois durante este percurso cada um teve o seu sentido e a sua postura de solidariedade para comigo.

Quero deixar o meu agradecimento à minha família a quem dedico este trabalho, à minha Mãe que foi incansável nos seus conselhos para que eu nunca perde-se o 'norte', que sempre me apoiou e me trouxe conforto com o seu ânimo.

Ao meu pai pela sua ajuda inolvidável e tolerância em momentos de stress.

Ao meu irmão que colocava a mão nas minhas costas e me incentivava a seguir em frente e a enfrentar as situações com garra e determinação.

À minha namorada Sylvie, que esteve comigo durante estes anos, onde passei por altos e baixos, tristezas e alegrias onde esteve incondicionalmente a meu lado. Demonstrou-me um novo olhar sobre as situações, sobre a vontade de querer mais de lutar pelo que desejamos. Sem ela este percurso não seria concretizado da mesma forma.

À minha avó Dolores que sempre esteve comigo e me aconchegou nos seus braços.

À Clarisse e ao Pedro pelos conselhos, amizade e paciência que sempre demonstraram em ouvir as histórias e as vicissitudes deste percurso.

Ao António e a Catarina pela ajuda prestada em cada passo do relatório onde demonstraram toda solidariedade e compreensão.

E Por fim deixar o meu agradecimento à Professora Doutora Maria do Céu Melo, pela alegria que transparece em sua pessoa, por toda a orientação e incansável dedicação, partilha do saber, empenho, disponibilidade que demonstrou ao abraçar o meu projecto, onde a sua presença fez sem dúvida diferença e a sua firmeza me ajudou a encontrar o percurso a seguir.

Agradecer a todos aqueles que a seu jeito fazem parte da minha vida e me ajudaram na concretização deste projecto.



## Resumo

O presente Relatório de Estágio de Intervenção Pedagógica Supervisionado insere-se no âmbito do Estágio Profissional Do Mestrado em Ensino de História e de Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário.

Na abordagem aos estudos, estes foram efectuados em duas turmas completamente distintas, apesar de serem ambas do 10º ano de escolaridade, numa escola da cidade de Braga. A finalidade destes era analisar a construção do conhecimento histórico através de fontes históricas e filmes de ficção (História), e identificar o tipo de questionamento escrito dos professores de Geografia sobre a exploração de mapas (Geografia).

O presente relatório divide-se em 3 capítulos, apresentando-se como primeiro o capítulo dedicado à revisão da literatura dos estudos apresentados. Este capítulo autentica a posição e as posturas já adquiridas por diversos autores acerca desta temática, no mesmo sentido que valoriza a importância desta no seio da comunidade científica por forma à construção de cidadãos críticos.

O segundo capítulo assenta sobre análise dos objectos de estudo propostos, das estratégias delineadas e das questões orientadoras da investigação.

Para finalizar, o terceiro capítulo aborda a análise aos dados recolhidos e a sua reflexão, de forma a assumir uma posição conclusiva sobre as investigações efectuadas. Os dados analisados apresentam-se distintos em ambos os estudos: na abordagem das fontes históricas e filmica, a base de sustentação foram os alunos e as suas respostas em duas Fichas de trabalho (FTs); no que diz respeito ao tipo de questionamento, enquadra as perguntas efectuadas pelos professores e a sua análise segundo a categorização de perguntas acerca dos mapas. Nesta análise efectuada durante a investigação distanciou-se afinadamente as posições dos estudos, percebendo a importância de cada um destes na evolução dos alunos e na sua formação futura.

Na base da fonte histórica e filmica, concluiu-se que os alunos conseguiram distanciar a postura adquirida pelas fontes escrita e filmica, designando inclusive a filmica como sendo a mais distante da realidade. Já no estudo acerca do questionamento dos professores, complementa-se os diferentes tipos de questionamentos e apura-se o que se apresenta em melhores condições para a construção do conhecimento geográfico. Da mesma maneira, realiza-se uma articulação entre perguntas por forma a delinear o melhor questionamento para o aluno.

**Palavras-chave:** Filme, Ficção, Conhecimento histórico; Questionamento, Ensino, Geografia



## Abstract

The following Supervised Pedagogical Intervention Internship Report was produced for the Masters in History and Geography Teaching's Professional Internship subject.

The studies found in this report were developed in two completely different 10<sup>th</sup> grade classes, at a school in Braga. Their main goal was to analyze how the knowledge in History could be constructed using historical sources and fiction movies (History) and identify the Geography's teachers' written query on the exploration of maps (Geography).

The report is divided in 3 chapters, being that the first is dedicated to revising the presented results. This chapter authenticates the position and attitudes already defended by several authors in regards to this matter and values the importance of such ideas within the scientific community in shaping critical citizens.

The second chapter explains the analysis of the subjects proposed for study, the defined strategies and upcoming questions of the investigation.

Finally, the third chapter develops the analysis of the data collected and final considerations about it, so as to come to a conclusive position on the investigations made.

In both studies, the analyzed data is distinct. On the approach of historical and cinematic sources (History), the basis of the data collected were the students themselves and their answers in two Work Assignments (WAs). As for the query (Geography), it features questions asked by the teacher's and its analysis according to the category of queries about the maps. In this investigation, both positions of the studies were separated because of the importance of each in the student's evolution and future training.

In regards to the study about historical and cinematic sources, it was determined that the students were able to differentiate the concepts acquired by written and cinematic sources, having inclusively stated that the cinematic source was further away from the reality. As for the study on the teacher's queries, the different kinds of query are complemented and the one who presents the best condition for the construction of geographic knowledge is established. In the same way, an articulation between questions is needed so as to improve the student's questions.

**Keywords:** Movie, Fiction, Historical Knowledge, Query, Teaching, Geography



# Índice

|  | Página |
|--|--------|
| <b>Introdução</b> .....  | 1      |
| <b>Capítulo 1</b> Contextualização teórica do ensino segundo métodos de comunicação..... | 5      |
| 1.1 O filme de ficção e a Educação Histórica.....  | 5      |
| 1.1.1 O filme de ficção em contexto escolar.....   | 8      |
| 1.1.2 O ensino aprendizagem da História com o Filme .....                                | 11     |
| 1.1.3 O filme e a História: representações de um passado.....                            | 15     |
| 1.2 O questionamento no processo ensino-aprendizagem.....                                | 20     |
| 1.2.1 O questionamento no Ensino Secundário.....   | 24     |
| 1.2.2 Aprendizagem através do questionamento.....  | 27     |
| 1.2.3 O Questionamento e o seu discurso.....   | 29     |
| <b>Capítulo 2</b> Metodologia de investigação e instrumentos de análise.....             | 37     |
| 2.1 Contextualização institucional e de implementação dos estudos.....                   | 38     |
| 2.2 História - Instrumentos de recolha de dados, passos e metodologia de análise.....    | 40     |
| 2.3. Geografia- Instrumentos de recolha de dados, passos e metodologia de análise.....   | 44     |
| <b>Capítulo 3</b> Análise dos dados e os respectivos estudos.....                        | 49     |
| 3.1 Estudo em História.....  | 50     |
| 3.1.1 FT1 – O casamento medieval.....  | 50     |
| 3.1.2 FT2 – A mulher da idade medieval.....  | 56     |
| 3.2 Estudo em Geografia.....   | 61     |
| <b>Capítulo 4</b> Conclusões, Limitações e estudos Futuros.....                          | 69     |
| 4.1 Conclusões.....  | 69     |
| 4.2 Limitações do estudo .....   | 73     |
| 4.3 Estudos Futuros.....   | 74     |
| 4.4 Reflexão sobre o Estagio Supervisionado.....   | 75     |
| <b>Bibliografia</b> .....  | 76     |
| 1 Fontes.....  | 76     |
| 1.1 Manuais escolares utilizados.....  | 76     |
| 1.2 Obras de Carater Geral.....  | 76     |
| 2 Webgrafia.....   | 83     |
| 3 Documentos Oficiais.....   | 84     |

|  |           |
|--|-----------|
| 4 Filmografia.....                                   | 84        |
| <b>Anexos.....</b>                                   | <b>85</b> |
| Anexo 1- Ficha informativa “ Cinema e História”..... | 86        |
| Anexo 2- Ficha trabalho “Casamento Medieval”.....    | 87        |
| Anexo 3- Ficha de trabalho “Mulher Medieval”.....    | 88        |
| Anexo 4- Professor 1/Ficha de trabalho 1.....        | 89        |
| Anexo 5- Professor 1/Ficha de trabalho 2.....        | 91        |
| Anexo 6- Professor 2/Ficha de trabalho 1.....        | 93        |
| Anexo 7- Professor 2/Ficha de trabalho 2.....        | 95        |
| Anexo 8- Professor 3/Ficha de trabalho 1.....        | 97        |
| Anexo 9- Professor 4/Ficha de trabalho 1.....        | 99        |
| Anexo 10- Professor 4/Ficha de trabalho 2.....       | 101       |

## Índice de Tabelas

|  | Página |
|--|--------|
| <b>Capítulo 2</b>  |        |
| Tabela 1: Estudo – História.....   | 38     |
| Tabela 2: Estudo Geografia.....  | 38     |
| Tabela 3: Conteúdos programáticos lecionados nas aulas de História – Instrumentos.....                     | 42     |
| Tabela 4: Elementos de análise.....  | 43     |
| Tabela 5: Contextualização do questionamento sobre mapas – Geografia.....                                  | 45     |
| Tabela 6: Categorias de análise das perguntas – Mapas.....   | 46     |
| <br>   |        |
| <b>Capítulo 3</b>  |        |
| Tabela 7: Semelhanças entre o casamento medieval e de agora (N=8).....                                     | 51     |
| Tabela 8: Política de casamentos - Intenção do Rei (N=8).....  | 53     |
| Tabela 9: Reações dos noivos à decisão e escolha do Rei (N=8).....   | 54     |
| Tabela 10: Distribuição discriminatória da ‘validade /veracidade” da história (N=8).....                   | 55     |
| Tabela 11: Importância do papel da mulher na Idade Média (N=8).....  | 58     |
| Tabela 12: Objetivos e Intenção do realizador (N=8).....   | 59     |
| Tabela 13: Domínios de conhecimento histórico.....   | 60     |
| Tabela 14: Observação das respostas dos alunos (N= 8).....   | 60     |
| Tabela 15: Categorias de perguntas- Mapas.....   | 62     |
| Tabela 16: Contextualização do questionamento sobre mapas – Geografia.....                                 | 63     |
| Tabela 17: Distribuição das perguntas dos professores por categorias referentes ao seu objecto (N= 4)..... | 66     |

## Índice de Figuras

---

|   |    |
|---|----|
| <b>Figura 1:</b> Relação do questionamento..... | 29 |
|---|----|

## Lista de acrónimos e termos

---

FT - Ficha de Trabalho

**MM** - Mulher Medieval

**CM** - Casamento Medieval

**Q** – Questão/Pergunta

**AI** – Aluno

**N** – Número de alunos

**P** – Professor

## Introdução

O projeto de intervenção pedagógica supervisionado implanta-se no âmbito da unidade curricular de estágio profissional, decorrente no segundo ano do ciclo de estudos referente ao grau de mestre em Ensino de História e de Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário, no ano letivo de 2013/2014.

Por constrangimentos adstritos à organização das turmas na escola onde se implementou este projeto, decidiu-se realizar dois estudos diferentes nas disciplinas que compõem o curso. Na especificidade do estudo feito na disciplina de História, já existem estudos efetuados sobre esta temática sendo esses base de sustentação para a realização da investigação. No que concerne à Geografia e ao tipo de questionamento escrito dos professores acerca dos mapas, o estudo foi implementado de um modo original, visto a inexistência de outros autores na literatura sobre a aplicabilidade desta temática na área.

Na articulação do filme com as aulas de História assume-se de antemão que se torna numa relação conjugal, onde a junção torna a História mais verídica. Partindo do pressuposto que o filme necessita da História como fonte de sabedoria, o contrário também se verifica, pois a História contempla através do cinema a sua apresentação dos fatos sobre o passado. Nessa ligação, o passado e o presente andam sempre de mãos dadas na perspetiva de mostrar ao espectador (aluno) a melhor percepção sobre um acontecimento ou personagem retratada. O fato de alienar o cinema em contexto sala de aula, provoca uma dimensão diferenciada das demais. Este incita aprendizagem do aluno, através de aulas mais dinâmicas, numa percepção mais realista acerca dos conteúdos apresentados, o que resulta numa nova visão sobre o ensino aprendizagem em História. Esta abordagem do Filme/História possibilita fazer do cinema uma fonte credível para a construção do conhecimento histórico dos alunos. A teoria proporciona impacto em duas situações, uma baseada na aquisição de conhecimentos, de forma crescente, pouco explorados até agora e outra o lado ilusório e fictício que o filme pode provocar nos alunos. Segundo Ferro (in Nóvoa, 1996, Consultado a: 12-09-2014): “O filme, imagem ou não da realidade, documento ou ficção, intriga autêntica ou pura invenção, é História.” Assim nas aulas de História, o estudo versará o papel do filme de ficção na construção do conhecimento histórico sobre a vida quotidiana na Idade Média por alunos do mesmo ano acima referido do Ensino Secundário. Neste caso, pretender-se-á caracterizar o tipo de compreensão crítica que os alunos apresentam perante fontes ficcionais e fontes históricas primárias /historiográficas.

## Introdução

Na abordagem do questionamento geográfico dos professores, o contexto é mais complexo, pois determina uma postura mais sólida da investigação. O tipo de questionamento adquirido na sala de aula traduz a forma e a atitude que se adquire num determinado conteúdo. O questionamento proporciona um ensino aprendizagem mais direto envolvendo pergunta/resposta, o método utilizado é que pode diversificar desenvolvendo ou não opinião crítica por parte do aluno. O crescente uso de materiais didáticos dentro da sala de aula vem de uma certa forma dinamizar e proporcionar novas formas de ensinar. Mas o que se constata é que o mais utilizado é o questionamento dos professores evocando sempre uma aprendizagem subjacente. Segundo Dourado e Leite (2010:2):“Aprender a questionar é uma competência”. É esta competência que se procura caracterizar, propondo-se uma análise mais apurada do tipo de questionamento efetuado no contexto escolar. Assim, na sala de aula de Geografia decidiu-se por estudar o questionamento escrito dos professores de Geografia que lecionam no 10º ano do Ensino Secundário, discurso que será expresso nas fichas de trabalho (FTs) e testes escritos. A temática geográfica será confinada ao tema dos recursos marítimos, população e recursos hídricos. Pretende-se não apenas caracterizar o tipo de abordagem pedagógica que subjaz aos tipos e perguntas expressas naqueles recursos didáticos, como inferir o tipo de conhecimento geográfico que elas proporcionam ou avaliam.

Com estas investigações pretende-se apurar a envolvimento do filme em contexto escolar, assim como, o tipo de questionamento e ensino aprendizagem que os alunos acabam por adquirir com a utilização deste meios de comunicação.

No enquadramento da investigação, os dois estudos desenvolvidos pretendem responder às seguintes questões:

*Qual é o conhecimento histórico que os alunos constroem no cruzamento de fontes históricas e filmes de ficção? Qual é a importância que os alunos atribuem aos filmes de ficção na aprendizagem da História?*

*Qual é o tipo de questionamento escrito dos professores de Geografia sobre a exploração de mapas?*

Estes estudos servem de mote para fomentar passos em busca de uma escola com uma aprendizagem mais igualitária e justa no desenvolvimento de cidadãos críticos e coerentes.

Este relatório está organizado deste modo:

O capítulo 1 “O filme de ficção e a Educação Histórica” destaca a revisão da literatura sobre o papel do filme de ficção na construção do conhecimento histórico. Este enquadramento procura fortalecer a relação entre a História e a passagem filmica como meio de ensino aprendizagem no contexto escolar. Ainda no capítulo referido encontra-se a Geografia que desenvolve um estudo díspar relativamente a História, “O questionamento no processo ensino-aprendizagem” inicia a revisão da literatura do questionamento escrito dos professores de Geografia na exploração de mapas. Esta procura estabelecer um tipo de categorização para os diversos questionamentos elaborados pelos professores, e ao mesmo tempo estabelecer a verificação do mais utilizado como medida para apurar o que transmite maior possibilidade de conhecimento.

No capítulo 2 destaca-se a metodologia utilizada para ambos os estudos, bem como a caracterização da escola e a descrição das turmas envolvidas à investigação. Neste capítulo é de destacar o processo de metodologia de análise dos dados e os instrumentos utilizados no desenvolvimento dos estudos, onde se pode averiguar o processo utilizado para análise dos dados obtidos. Este capítulo pretende dar a conhecer todos os procedimentos adotados.

O capítulo 3 debruça-se sobre a análise dos dados obtidos no desenvolvimento dos estudos. Esta cobre as fichas de trabalho (FTs) pretendendo obter respostas às perguntas de investigação acima referidas.

Por fim, apresentar-se-ão as conclusões que resultam da reflexão sobre toda a investigação, destacando as limitações do estudo e a possibilidade de desenvolver estudos futuros segundo algumas orientações apresentadas. Pretende-se também dar conhecimento das experiências vividas no estágio supervisionado, salientando os prós e contras que o ‘docente’ enfrentou no seu processo de formação.



# Capítulo I

## 1 Contextualização teórica do ensino segundo métodos de comunicação

### 1.1 O filme de ficção e a Educação Histórica

Para a maioria dos professores de História, o uso do filme de ficção como recurso pedagógico é muito restrito. A sua presença ainda transmite alguma inquietude, pois o colocar intensamente a realidade numa tela nem sempre transmite o essencial.

“Os historiadores já colocaram em seu legítimo lugar as fontes de origem popular, primeiro as escritas, depois as não-escritas: o folclore, as artes e as tradições populares. Resta agora estudar o filme, associá-lo com o mundo que o produz. Qual é a hipótese? Que o filme, imagem ou não da realidade, documento ou ficção, intriga autêntica ou pura invenção, é História. E qual o postulado? Que aquilo que não aconteceu (e por que não aquilo que aconteceu?), as crenças, as intenções, o imaginário do homem, são tão História quanto a História” (Ferro, 1992:79)

A realidade do filme e da temática histórica difere em muito da realidade factual, já que a representação dos sentimentos, emoções e valores nota-se mais presencialmente no filme do que no manual escolar. Diante dessa afirmação coexistem alguns questionamentos que requerem alguma atenção. Será que é esta intensidade que cativa os alunos? O filme por si só preenche a lacuna do conhecimento dos alunos? Um filme pode ou não ajudar a construção do conhecimento histórico?

Na resolução destas preocupações, vários autores (Ferro, 1973; Christofolletti, 2009; Le GOFF, 1997; Hutcheon, 1991) mostram a sua preocupação em esclarecer o preconceito em utilizar o filme como forma de exemplificação ou até mesmo como forma de construção do

conhecimento histórico. O filme apresenta-se bem munido de História e ficção, ambas as partes se complementam para relatar e 'retratar' um determinado período. Só com essa harmonia entre ficção e História se consegue realizar um filme histórico na atualidade, baseando-se na seriedade das narrativas historiográficas e na ilusão ficcional que o realizador quer passar sobre aquele o período. Pois, "toda a história é história contemporânea" e "por mais afastados no tempo que pareçam os acontecimentos de que trata, na realidade, a história liga-se às necessidades e às situações presentes, nas quais esses acontecimentos têm ressonância." (Croce, in LE GOFF, 1924:24). No mesmo sentido que o filme produzido por um realizador remete sempre a realidade actual com as ideologias que se pretende apresentar ao espectador. Como corrobora Christofolletti (2009:607), o filme apresenta "uma importante ferramenta de disseminação ideológica.". Camarero afirma (2008: 83), "no sólo utiliza la historia para difundir el ideario de una época determinada, sino que además, y en consecuencia, cambia la historia. La ficción se impone a la realidad y cómo sucedieron los hechos no tiene mucho que ver con cómo se cuenta".

O filme apoia-se na junção entre o cosmos real e o cosmos da ficção, como meio de transmissão e projeção de uma história. Segundo Matter (s/d: 224), "Da mesma forma que o passado guarda os fundamentos do presente, é o olhar do presente que refunda o passado e o reinventa". Cardoso (1999:10) esclarece:

"O significado da ficção surge, precisamente, da relação entre o mundo do imaginário e mundo dos sentidos. O mundo imaginário criado pelo cinema representa o mundo sensorial. Esta representação não é, nem pode ser, uma reprodução literal ou uma imagem do real, mas uma expressão problemática e problematizante de uma relação a que nenhuma forma de arte pode escapar"

A História nem sempre reproduz fidedignamente o passado, a realidade apresenta-se móbil, logo a sua compreensão depende de quem a visualiza. Como nos refere Benjamin (1987:103) "Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo 'como de fato ele foi'. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja num momento de perigo." Entende-se assim que em "História o conceito de verdade deveria ser sempre utilizado no plural, pois acredita-se que não existia apenas uma única visão dos fatos ou dos objetos em análise, mas perspectivas que podem apontar diferentes estilos e formas de percepção destes." (Junior, s/d:4)

A relação da História com o filme consiste na utilização de um meio para a divulgação do passado. Assume constantemente um papel preponderante para os realizadores, pois os

grandes acontecimentos são os mais retratados nos filmes logo a História realça e privilegia “o papel dos indivíduos em especial dos grandes homens” (Le GOFF, 1924:34). Para o filme, este papel afirma-se elementar, tendo o mesmo sentido para os espectadores. A abordagem de nomes sonantes e de histórias conhecidas, por vezes mal contadas, podem realizar através do filme uma introspecção de conhecimento acerca de uma determinada época. Idealizando, por parte dos espectadores, que existe uma investigação intensiva do realizador acerca daquele período e daquela história. Como afirma Óscar Wilde (citado em Hutcheon, 1991:130) “A única coisa que devemos à História é a tarefa de reescrevê-la”

O filme apresenta-se em relação à História como um agente que divulga e propaga o conhecimento, podendo ser alterado ou não segundo o seu realizador. A indústria cinematográfica e a sua representação através do filme deram um enorme passo no século XIX, mais precisamente em 1895 em França com os irmãos Louis e Auguste Lumière que inventaram o chamado cinema. Muito antes a este conhecimento um passo importante foi dado na representação do espaço e no desenho, a chamada fotografia inventada por Louis-Jacques M. J. E. Daguerre e Joseph Nicéphore Niepce, possibilitou uma revolução na indústria e no mundo das artes. Mas foi em 1929 que a alteração de padrão fez renascer uma nova perspectiva sobre a História. A constituição de uma História Nova através da revista “Annales d’histoire et sociale” de Lucien Febvre e Marc Bloch, retirava a História da rotina e fazia “derrubar as velhas paredes antiquadas, os amontoados babilónicos de preconceitos, rotinas, erros de concepção e de compreensão” (Lucien Febvre, 1932, in Le Goff, 1993:30). Esta alteração envolveu não só a dimensão social como também a económica (crash da bolsa), traduzindo a possibilidade de falar de tudo. Nesse contexto criava-se à semelhança da mudança uma nova cultura definindo-se segundo Edward Taylor (1987) “o todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costume e outras aptidões e hábitos adquiridos pelo homem como membro da sociedade” (Burke, 2008:43).

A revolução existente em 1929 foi marcante para a sociedade, mas o filme só foi considerado importante para a construção do conhecimento histórico e do saber escolar na década de 70. Como afirma Ferro (1973:109), historiador da Primeira Guerra Mundial e da Revolução Russa, “o cinema ainda não era nascido quando a história se constituiu, aperfeiçoou seus métodos, parou de narrar para explicar todos os acontecimentos passados”. Foi então no período de 70 que o filme teve uma abertura à História e envolveu – se cada vez mais ao longo dos anos seguintes, em conteúdos históricos pronunciando-se sobre os acontecimentos. No

final da década de 70 e o início dos anos 80, novas mudanças e novas propostas foram marcadas na construção do conhecimento histórico. Segundo Abud (2003:184), nessa época às “fontes tradicionalmente já consagradas pela Escola Metódica se aliaram outras, que fizeram desenvolver novas temáticas e novas formas de abordagem da História. Conceitos e categorias explicativas, como cotidiano e mentalidade, foram incorporados à produção historiográfica”. Foi um período de mudança ao qual a História, como disciplina escolar no campo do conhecimento, passou por alterações e transformações fazendo dela também histórica.

A legitimidade do Filme-História acaba por sair enriquecida desta mudança, pois envolveu vertentes em simultâneo que nunca tinham sido apresentadas até à época. Segundo Reigada (2013:39), “A exploração (...) sob o ponto de vista histórico surgirá, pois desta necessidade em contemplar toda a informação do passado para construir uma realidade suficientemente rica e abrangente no presente”.

Na atualidade, a indústria cinematográfica é um nicho promissor com um mercado muito exigente. Segundo Azevedo (2006:381) “A tentativa de compreender a assimilação do espaço pelo cinema, objectiva-se pela análise da participação das espacialidades modernas nos sistemas de representação que fundam a acção humana aos seus níveis mais variados”. Assim, esta difusão da ficção de Filme-História acrescentando ao poder real que adquire sobre um espectador, resulta na transformação da História no presente. Sendo que a tentativa de registar os movimentos humanos, já vem dos primórdios da humanidade com desenhos e pinturas nas paredes.

### 1.1.1 O filme de ficção em contexto escolar

A possibilidade de usar o filme como uma ferramenta educativa não advém de agora, ela é tão antiga que desde os princípios da cinematografia percebe-se a facilidade de se inserir na mente do indivíduo.

“O cinema possui um modo de fazer-criar que o distingue da ficção criada por outras linguagens artísticas. Como é sabido, reagimos à imagem bidimensional do ecrã como se ela tivesse três dimensões e fosse análoga ao espaço físico em que existimos. Pela sua espantosa capacidade de reproduzir o movimento, a duração e o som, o cinema produz uma impressão de realidade em grau superior ao das restantes artes da representação” (Cardoso, 1999 consultado a: 27-05-2014)

No contexto escolar, a abordagem enfoca precisamente o mesmo conceito. O professor já percebeu que o conteúdo cinematográfico revela uma flexibilidade no que diz respeito ao

envolver-se com o aluno. Nesse sentido, este pode ser visto como um recurso pedagógico no modo de retratar um conteúdo. De acordo com Viana (2010:3),

“... por muito tempo, a escola privilegiou o uso da língua escrita, mas a atualidade requer imagens, pois hoje o mundo é da imagem. A invasão da imagem mostra que o estímulo visual se sobrepõe no processo de ensino/aprendizagem, pois a cultura contemporânea é visual. O aluno é estimulado pelas histórias em quadrinhos, videogames, vídeos, telenovelas, cinema, jogos variados, inclusive do computador, todos com apelos às imagens”.

Branco (1999:377) afirmou a sua posição dizendo:

“... a aprendizagem constitui um processo conducente não à acumulação de novos conhecimentos, mas realmente conducente à integração, à modificação, ao estabelecimento de relações e à coordenação entre esquemas de conhecimento já adquiridos, dotados de uma estrutura e organização que varia nas relações e nas ligações, em cada aprendizagem realizada”.

Para os alunos, a presença do filme na sala de aula provoca de imediato um alarido, que se afirma de uma forma generalizada como sendo um conteúdo de fácil compreensão e sendo aquele meio uma forma mais rápida de o perceber. Como corrobora Carmo (2003, in Coelho et Viana, 2011:93.):

“...como prática pedagógica pode fazer o aluno se interessar pelo conhecimento, pela pesquisa, de modo mais vivo e interessante que o ensino tradicional, apoiado em aulas expositivas e seminários. O porquê do cinema na escola só se justifica se ele desperta o interesse pelo ensino no sentido tradicional e, ao mesmo tempo, mostra novas possibilidades educacionais apoiadas na narrativa cinematográfica.”

No discernimento Cipolini diz que (2008:19) “o filme pode ser utilizado como instrumento didático ilustrando conteúdos, principalmente referentes a fatos históricos; como motivador, na introdução de temas psicológicos, filosóficos e políticos, estimulando o debate; ou como um objeto de conhecimento, na medida em que é uma forma de reconstrução da realidade.”

No quotidiano escolar, o acesso e o uso do filme tornou-se rapidamente num foco, pois o fácil manuseamento provoca, para alguns docentes, uma forma de ‘entretenimento’ educacional. Como alerta Napolitano (2003:57), existe a necessidade do professor saber ler esses atributos para que possa fazer a mediação entre filme e aluno:

“Obviamente o professor não precisa ser crítico profissional de cinema para trabalhar com filmes na sala de aula. Mas o conhecimento de alguns elementos de linguagem cinematográfica vai acrescentar qualidade ao trabalho. Boa parte dos valores e das mensagens transmitidas pelos filmes a que assistimos se efectiva não tanto pela história contada em si, mas sim pela forma de conta-la. Existem elementos subtis e subliminares que transmitem ideologias e valores tanto quanto a trama e os diálogos explícitos”.

Este recurso visual pedagógico veio revolucionar a configuração de como se pode lecionar. Ele exige uma abordagem em diversos ângulos e perspectivas, colocando o professor como o mediador, facilitando na discriminação entre o que é histórico e o que é ficcional. O visionamento do filme na sala de aula constitui transacções mentais que “conduzem o aluno a elaborar a consciência histórica, forma de consciência humana relacionada imediatamente com a vida humana prática, e que se constitui, em última instância, no objetivo maior do ensino de História” (Abud 2003:183). Não é só a aplicabilidade do filme que está em questão no meio escolar, é o poder significativamente visível que este transmite, já que “educar olhos e ouvidos, educar a alma, de modo que o pensamento crítico” (Fischer, 2007:298) é muito relevante. O permitir a entrada de produtos mediáticos no contexto escolar veio estabelecer um repertório real à disposição do professor ampliando assim as suas possibilidades dentro da sala de aula e criar ao aluno um saber fazer “para pensar de outro modo o presente que vivemos” (op. cit.: 298). Nos últimos anos assistiu-se a um cada vez mais aperfeiçoamento do ensino, a procura constante de aulas inovadoras que promovam a construção do conhecimento faz com que o papel do professor seja de um constante aprendiz. As aulas criativas e dinâmicas vão traduzir-se no aluno como a ‘bagagem’ necessária para o seu futuro, fazendo diferença na resolução do seu percurso académico. Como nos revela Duarte (2002, in Coelho et Viana, 2011:92), “O significado cultural de um filme (ou de um conjunto deles) é sempre constituído no contexto em que ele é visto e/ou produzido. Filmes não são eventos culturais autónomos, é sempre a partir dos mitos, crenças, valores e práticas sociais das diferentes culturas que narrativas orais, escritas ou audiovisuais ganham sentido”.

No contexto, a relação que os alunos têm com o filme afirma-se mais complexa do que se esperava. Como se vive numa sociedade democrática, o filme não transmite apenas conhecimento, envolve e desenvolve o aluno a sua opinião crítica sobre o que está a ser retratado. Como afirma O’Connor (1987:3) “A liberdade concedida por uma sociedade democrática aos produtores dos *Media* implica um desafio directo aos professores para ensinarem os alunos a interpretar e avaliar criticamente tudo o que veem nos *Media*”.

As profundas transformações a que assistimos no campo das fontes de informação, transmitem e potenciam a aquisição de conhecimento exigindo o desenvolvimento nos alunos de novas competências. Ao vivenciar um mundo de imagem, o filme na sala de aula tornou-se numa das ferramentas mais utilizadas pelos professores nos últimos anos. O professor deve, pois, saber manipular o filme de forma a articulá-lo com os conteúdos programáticos.

Referenciando Gottschalk (Citado in Nóvoa, 1995), avisa: “Na medida em que o cinema toma temas históricos com tanta frequência, se há-de sentir obrigado — diante dos profissionais da matéria e da própria disciplina — a ser mais preciso. Nenhuma película de natureza histórica deve oferecer-se ao público até que um reputado historiador a tenha criticado e corrigido”. Nessa abordagem natural, o professor deverá ter muita atenção quando aprova um filme no contexto escolar. Pois este, “representa tanto o passado quanto o presente, estando estes dois momentos ocorrendo num processo simultâneo (...) como pensamento contemporâneo sobre o passado, o filme sempre terá, de forma expressiva, o reflexo das ideias do tempo ao qual pertence” (Freire et Caribé 2004:6).

Na conjuntura da sala de aula, o promover discussões sobre o tema e o recurso é fundamental para harmonizar o ambiente. Branco afirma que (1999:200) “a influência da imagem sobre o aluno tem de ser analisada não como um simples condicionamento, verdadeiro, que implementa no individuo comportamentos específicos, mas também como um processo de estruturação do pensamento”. Se o pensamento for centralizado na imagem, as tradicionais fontes, tais como livros e pinturas, detêm uma posição privilegiada no mundo da transmissão dos conhecimentos. A sabedoria traduz-se no compreender e decodificar essas mensagens visuais que os professores transmitem, quando utilizam os filmes. A envolvimento de estes com os alunos pode ou não transmitir o pretendido, vai sempre depender da predisposição dos alunos em assimilar o conteúdo que nem sempre está visível. Assim é essencial resumir um filme histórico antes de o expor para uma melhor compreensão do mesmo. Sendo o filme a arte “de todas as artes, a mais perceptiva, por ser a que mais se aproxima da realidade, assim como a conhecemos” (Cordeiro, 2001, consultado a: 25-7-2014).

### 1.1.2 O ensino aprendizagem da História com o Filme

Ensinar História é fazer escolha do passado, mas para se ensinar a História é preciso e fundamentalmente saber como ensinar a História. É preciso sentir-se a História, vivê-la. Só nestas condições a situação de ensino junto dos alunos será coroada de êxito. (Branco, 1999:379)

A representação cinematográfica apresenta-se como sendo uma fonte importante para o processo ensino-aprendizagem da História.

Ela influência de forma significativa a formação dos alunos, visto ser um meio de comunicação que para além de atrair atenção, influencia a formação das ideias ligadas aos conteúdos. No que diz respeito à indústria cinematográfica na História, esta veio de forma exímia retratar melhor qualquer período temporal induzindo de forma eficaz características únicas do espaço e do tempo que se pretende tratar. Segundo Rodrigues (2005), o cinema aplica-se no propósito de proporcionar ao aluno uma viagem temporal no espaço, tornando os acontecimentos e os espaços quase reais, o que facilita na interação na aula de História.

O filme, como material didático, deve funcionar de maneira a apresentar ideias semelhantes às vivenciadas pelos alunos no seu quotidiano com a convivência dos conteúdos. Nesse sentido deve-se apresentar como um material intemporal que se aplica diariamente para a compreensão da sociedade. O objetivo não se traduz na crítica construtiva da cinematografia, mas sim o aperfeiçoar uma metodologia que simplifique a compreensão e a leitura de uma representação. Ao proporcionar e instituir ligações entre conteúdos e conhecimentos, o filme é visto como um meio de facilitação da obtenção de saberes. A utilização do filme irá possibilitar a sensibilização dos alunos em desenvolver novas práticas de compreender e ler criticamente os meios eletrônicos e as novas tecnologias de informação. Para Carmo (2003, in Coelho et Viana, 2011), a produção cinematográfica é encarada de maneira diferente:

“Educar pelo cinema ou utilizar o cinema no processo escolar é ensinar a ver diferente. É educar o olhar. É decifrar os enigmas da modernidade na moldura do espaço imagético. Cinéfilos e consumidores de imagens em geral são espectadores passivos. Na realidade, são consumidos pela imagem. Aprender a ver cinema é realizar esse rito de passagem do espectador passivo para o espectador crítico.”

A indústria cinematográfica produz formas de compreensão utilizadas pelo professor retratadas em livros, fazendo referencia ao passado e ao presente, não esquecendo o verdadeiro sentido da mensagem. Afirmando-se como “uma verdade incontestável no mundo contemporâneo [...] a imagem domina as esferas do cotidiano do indivíduo urbano. E, em grande medida, esse fato deve-se à existência e à popularização dos filmes ditos históricos” (Nascimento,2008:1-23). A transposição do filme para a sala de aula vem incutir novos hábitos aos alunos, promovendo uma compreensão mais suscetível das imagens. A dificuldade encontrada pelos professores traduz-se na débil compreensão dos alunos na utilização do recurso visual. Nessa perspetiva, o professor assume um papel preponderante na articulação do saber com este recurso visual. Para Freire et Caribé (2004:8-9),

“... o papel do professor na utilização do filme é estimular a criticidade do aluno, levantando ou solicitando o levantamento de questões referentes ao tema. Isto não deve aparentar uma imposição de um detentor do saber, alguém que possui todas as informações e é o maior conhecedor do assunto. O professor também é um espectador e deve se portar como tal, ou seja, aberto a novas visões sobre o que assistiu (...) o que se pretende é modificar a estruturação das aulas de história, tanto nas escolas quanto na universidade, deixando um pouco de lado a velha postura do professor detentor de todos os saberes e do aluno receptor passivo para uma formulação em que o diálogo entre esses dois grupos venha gerar o conhecimento sem que um prevaleça sobre o outro”.

Na passagem de um filme na da sala de aula, o professor terá de seguir escrupulosamente determinados padrões, para que a mensagem seja interpretada de forma a ser decodificada como aprendizagem. Assumindo essa realidade, o professor deverá: Elaborar um roteiro prévio para que os alunos de uma certa forma se enquadrem durante o filme e este seja interpretado; Recordar sempre durante o filme o tema central aos alunos; Fazer uma análise síntese sobre os aspectos mais importantes a destacar no filme; Pedir aos alunos que redijam uma análise crítica sobre os aspectos que acham fundamentais destacar no filme; Discutir com eles essa análise.

Com base nestas orientações, o professor ainda deve assumir um papel de mediador entre a leitura proferida do filme e as suas interpretações. Como nos menciona Augusti (2004:2) “se existe uma compreensão entre o texto de um filme e a experiência do espectador, é possível influenciar, manipular a resposta do espectador, convocá-lo a uma posição a partir da qual ele deveria ler o filme”. Nessa postura é possível solicitar os alunos para resistir a uma posição imposta pelo filme apresentado. Para tal, é necessário que o professor assuma uma postura de não remeter “o filme enquanto produto capitalista da indústria cinematográfica voltada ao entretenimento, mas sim como objeto de mediação entre a sua aula e os acontecimentos históricos relatados no filme.” (Preto,2007:8)

Então, é necessário desenvolver no professor competências que lhe permitam analisar com rigor diversas fontes. É frequentemente visível anacronismos em diversos filmes, representação vem denegrir em vários aspectos os contributos da historiografia sobre determinados períodos. O anacronismo verifica-se quando “os valores do presente distorcem as interpretações do passado e são incompatíveis com a época representada” (Melo, 2008:109), ou seja, algo que possa ser interpretado como verdade. Essa verdade corrobora com uma necessidade constante de o filme construir uma realidade credível do passado para a compreensão do presente, mesmo que para isso seja necessário a criação do ficcional. Só desta forma eloquente, o presente consegue decodificar o passado através dos filmes. Logo, pode-se

discutir a dupla vertente existente no filme, se por um lado a representação exige um papel mais fidedigno, por outro a imaginação calcula as ideologias da atualidade e adequa o filme de forma a ser aceite. Segundo Abrantes (1992:8) assiste-se a “mudança epistemológica; é uma revolução nos modos de conhecer e nos modos de criar conhecimento”.

A perda de hábitos de leitura torna-se inequivocamente a perda de aquisição de competências na interpretação das várias fontes. A necessidade de criação e fomentação de um espírito crítico nos alunos é constante, já que só dessa forma nos podemos despregar de um panorama pouco ambicioso da educação atual. O promover e incentivar a aquisição de competências de leitura e interpretação levam a que a construção do conhecimento histórico seja possível. Por isso, o filme tem um papel relevante no panorama da educação histórica remetendo-se sempre para a percepção visual dos factos evocando uma melhor aceitação da história emitida. “O cinema transporta consigo o efeito de realidade, ou pelo menos, a ilusão da realidade” (Reigada, 2013:42). É intenção do professor, proporcionar realidade para levar o aluno a uma melhor compreensão dos factos. Segundo Guareschi e Biz (2005, in Carvalho 2009:19), “o educador que se detiver na interpretação dos conhecimentos está imediatamente superado. [...] Mas não se trata de saber o que se passa, ou seja, a informação, mas de pensar, refletir, entender, saber analisar aquilo que lhe é repassado”. Carvalho (op. cit.: 115) corrobora esta posição, mas acrescenta que é necessário ter precauções:

“O cinema surge como uma possibilidade e um elo para melhorar o ensino e aprendizagem do conteúdo escolar como um aliado nas atividades pedagógicas da sala de aula. Vale salientar que, para isso, é necessário o professor (...) leiam e interpretem criticamente as imagens/mensagens dos filmes exibidos para trabalhar um determinado conteúdo.”

No processo de ensino é preponderante que o professor tenha especial atenção a várias situações. Uma delas é tentar desmistificar o conceito de compreensão lato dos audiovisuais, ou seja, saber se realmente no ano conseguiu atingir o conteúdo fundamental para se qualificar conscientemente a construção do conhecimento. Outra baseia-se, na presença dos audiovisuais na aula de história, que acarreta ao professor o desdobramento da atenção, pois este deve “trabalhar com os alunos a dimensão dramática e estética do cinema (literacia visual) contrastando com as características dos documentos escritos” (Melo 2008:128). Não menos importante será a seleção do filme, este terá de ter um carácter apelativo e comunicativo para promover um maior envolvimento emocional dos alunos e assim constituir uma via mais motivadora de acesso ao conhecimento. De acordo com Branco (1999:374), “Com 100 anos de

existência, o cinema proporciona ao ensino o conhecimento e os antecedentes dos acontecimentos históricos, geralmente através da atuação das personagens, da documentação de uma cena viva ou de um relato ou da amostragem de situações de adaptação do ser humano na vida quotidiana.”. Este mesmo transporta o foco a ter em conta quando se relata um acontecimento ou até mesmo uma estória da História, pois é o único que apresenta visualmente aspectos verídicos da época retratada.

### 1.1.3 O filme e a História: representações de um passado

O filme procura incessantemente reproduzir a realidade com articulação da ilusão, do som e movimento. Na perspetiva do realizador propõe-se ser uma fonte de narrativa ideológica e utópica, onde uma causa gera o efeito desejável. Essa narrativa é provocada na medida que pretende cativar o espetador, provocando vários tipos de sentimentos como o desejo, ódio e saudade. Segundo Branco (1999:122), “o cinema e a imprensa possuem grande capacidade de reflexão da realidade e podem retratar quase todas as esferas da actividade humana”. Ellsworth (2001, p. 14) refere:

“ Para que um filme funcione para determinado público, para que ele chegue a fazer sentido para uma espectadora, ou para que ele a faça rir, para que a faça torcer por um personagem, para que um filme a faça suspender sua descrença na realidade do filme, chorar, gritar, sentir-se feliz ao final – a espectadora deve entrar em uma relação particular com a história e o sistema de imagem do filme.”

O filme e a sua cultura são gerados como um produto do meio social, sendo este uma evolução da sociedade ao longo dos tempos onde traduz o encaixe do quotidiano que a sociedade atravessa num determinado período temporal. No que diz respeito ao período retratado, este enfrenta uma série de diversidades que se encontram com o “ponto de vista”, o “espaço” e o próprio “tempo” vivenciado na época. O filme e as suas reproduções históricas socorrem-se sempre de narrativas como pilar de sustentação na recriação do passado. Segundo Gago (2007:20), “A narrativa entendida, como explicativa em si mesma, tenta responder a questões do ‘como?’ e ‘porquê?’ (...)”, progredindo na perspetiva da “História como uma reconstrução do pensamento”. Nessa óptica, o historiador assume um papel relevante para (re)contar o passado. O homem desde há muito que retira do passado a aprendizagem, no entanto, o seu objetivo é centrado no futuro mas vive o presente como uma passagem da qual

tenta retirar todo o conhecimento possível. Como refere Melo (2008:106), “a distinção do ‘agora’ e do ‘antes’, do ‘próximo’ e do ‘longe’ perdeu relevância no processo da compreensão da(s) realidade(s)”. Gago afirma que (2007:20), o historiador é o único privilegiado na medida que consegue descodificar essa fronteira ténue entre os factos e a narrativa, já que:

“... seleciona, traça conexões causais e motivacionais, contextualizando a acção no período a que se refere. Este recontar é realizado com base no seu ponto de vista, simultaneamente perspectivado e distanciado, dando um relato organizado e coerente. A narrativa, ela própria explicativa, é construída a partir de uma dada selecção do passado. A existência de diferentes narrativas históricas dão lugar à necessidade de historicidade da História, mas também encerra a explicação do porquê da sua existência”. (op. cit.)

No que concerne ao tempo que o filme tem à sua disposição, ele é unicamente o presente, apesar de retratar simultaneamente o futuro e o passado, este baseia-se na posição do espectador como ponto de foco. Relativamente ao ‘espaço’, este é encarado de forma global, no caso de um filme histórico, unicamente o período que se pretende, contrariamente aos filmes de romance e musicais. Já o ‘ponto de vista’ varia de realizador para realizador, se este pretende ser objetivo ou não. Nesse sentido, é preponderante envolver as intenções do realizador com o público, numa harmonia entre o que se quer ouvir com o que se pretende passar através da tela. Segundo (Ellsworth, 2001:24), “Tem a ver com atrair o espectador ou a espectadora a uma posição particular de conhecimento para com o texto, uma posição de coerência, a partir da qual o filme funcione, adquira sentido, dê prazer, agrade dramática e esteticamente, vender a si próprio e vender os produtos relacionados ao filme”.

O filme tem várias interpretações, uma das quais a visão de um meio em que o entretenimento impera em todas as circunstâncias. Esta visão não defrauda o espectador nas suas intenções, a existência de um leque variado de filmes, pressupõem a identificação de padrões sociais, onde chega a todos com grande facilidade.

O filme e a história andam de mãos dadas há diversos anos, onde:

“... a relação cinema-História sai fortalecida na sua legitimidade, uma vez que consegue sintetizar a vertente social e cultural no seio de uma obra simultaneamente artística e científica.” (Reigada, 2013:39).

Esta união de fato torna o filme e as imagens como uma fonte de grande importância para o homem. Esta assumida importância da representação não é de agora, já na pré-história lhe atribuíam enorme importância, através das pinturas rupestres que enquadravam a percepção do homem e daquilo que o rodeava. Certo é que com a evolução dos séculos, esta temática foi

adquirindo mais importância, a fidelidade da imagem e da representação faz com que o real seja mais fidedigno.

No século XX, a vontade de retratar o real tornou-se mais obsessivo, sendo esta a única maneira de preservar memórias de épocas passadas. O realismo tornou-se credível aos olhos do homem, ele chegou através do cinema (filme), imagens digitais (fotografia) e ocupou assim o seu espaço na sociedade. Esse espaço é concedido pelo homem de forma natural, a necessidade de se relacionar com o passado através destes recursos falou mais alto, proporcionando a diversidade de o abordar. O filme mostrou-se capaz de realizar pontos de vista, crenças, e vontades. Segundo Delluze (2004: 11-12), “O cinema faz-nos descobrir um falso movimento que altera a noção do espaço natural (...) Este movimento não se confunde com o espaço percorrido. O espaço percorrido é passado, o movimento é presente, é o acto de percorrer”. Este controlo que é exercido de forma indireta produz ‘público’, que se orienta sob o signo do realismo produzido. As características existentes entre Filme e História não diferem tanto uma da outra, pelo contrário afirmam-se na mesma linguagem e na capacidade de comunicação. A leitura transversal que se pode fazer às linguagens presentes na produção cinematográfica são antes de mais leituras conjuntas, onde os elementos delas pertencem e desenvolvem um acontecimento ou período temporal. Os textos escritos relacionados diretamente com os filmes, o som empregue com intenção de provocar emoção no público, a imagem como o produto mais importante do cinema e da história, são todos elementos que concedem esta ligação icónica na relação e leitura das duas temáticas no relatar da realidade. Segundo Branco (1999:87), tanto o filme como a televisão podem conduzir à “compreensão das verdades universais da Humanidade e, ao serem utilizados com uma finalidade criativa, estarão colaborando para a melhoria da qualidade de vida dos homens, bem como do aprimoramento espiritual e moral dos mesmos”.

A realidade filme-história concede do passado “(...) um retrato que tem menos a ver com os factos em si mesmos do que com a intensidade da visão artística e com a compreensão do mundo que nos propõe quando mostra os acontecimentos e as situações que afectam as personagens que o habitam” (Cardoso, 1999). O filme é então uma realidade ficcional que transmite uma analogia privada, não permitindo intromissões na decodificação da mensagem reproduzida. O filme é produzido na consciência de cada visualizador, conotando-o à imagem dos seus ideais. Essa ideia é essencial para a formação de críticas e até mesmo da construção do conhecimento histórico. O filme histórico, segundo Roth (1995:93) “clama a representação

do passado tal como ele era, (...) recusa e ao mesmo tempo ilumina essa tentação. (...) a história que está escrita (...) não pode captar a trágica realidade do passado, mas pode produzir em nós uma consciência aguda do presente e da responsabilidade perante o passado”.

Os audiovisuais atualmente imperam na nossa sociedade, a televisão por exemplo impõem um nível monótono à nossa existência. Diariamente, as pessoas são afetadas por um grau de excelência visual que por vezes os conseguem levar a tomadas de decisões impulsivas. Esta linguagem audiovisual associada a som, imagem e representação do real transcende e modifica o ser humano quer nas suas atitudes quer nas suas emoções. Essa modificação indica que os media apresentam “produtos de fruição estética que nos envolvem, facilitando (...) uma aprendizagem social indireta por via emocional. A internet, o cinema, a televisão constituíram-se em formas privilegiadas de produção e transmissão de conhecimento, apresentado de uma forma sedutora, imediata, intensa e rápida” (Melo, 2008:106). Branco (1999:260) acrescenta ainda que “os *Mass media*, utilizados como instrumentos de comunicação, podem ser aproveitados para a aproximação dos diferentes povos, refletindo culturas, com as suas características próprias”.

Em sala de aula, o filme possui um carácter muito poderoso que é o seu estatuto de arte, tendo a função de assumir-se como um modelador de mentalidades, ou seja, ele reproduz uma compreensão ficcional nos alunos de forma a levá-los à melhor assimilação do conteúdo que se pretende apresentar. Desta forma modeladora, o filme vai registando conscientemente ações imaginárias, ou não, do homem em diversas situações de toda a esfera terrestre. Por si só, o filme não possui características de apreensão do espetador, é necessário o carácter ficcional, tais como o retratar heróis e mitos para que o embelezamento fique completo e se torne numa história socialmente aceite, mesmo que retrate um período temporal exato. A reprodução do filme em sala de aula torna o reconhecimento de textos e fatos menos distantes um do outro.

Para o homem, o filme não se baseia só no aparato da construção visual, isso seria o mesmo que afirmar a inexistência de como se “o sonho não fizesse parte da realidade, e o imaginário não constituísse uma das forças vitais da atividade humana.” (Ferro,1976:80). Nesse sentido, o homem vive-o construindo parte da sabedoria humana. Poucos autores se munem da sensibilidade necessária para retratar esta temática sendo ela atualmente muito utilizada para a compreensão histórica.

A 'realidade' histórica do filme pode-se retratar de uma forma ilusória e grosseira como o "gato e o rato", o filme tenta sempre correr atrás da História de forma a sobrepor-se por vezes aos acontecimentos verídicos (alterando-os de forma ficcional). Nesta perspetiva e numa fase inicial, ele não teve o impacto que idealizava no seio dos historiadores, já que os fatos não correspondiam a uma veracidade dos acontecimentos. Segundo Ferro (1976), este reconhece que o filme não corroborava com o universo das fontes do historiador devido à sua própria linguagem e ao facto da sua interpretação ser incerta. A sua análise ainda conclui que a possibilidade de incluir o filme na relação com as fontes do historiador, advém do facto de este ser, na sua génese, um produto sem autor; as imagens obtidas eram da autoria da máquina especial pelo meio, pelo que um historiador não poderia nunca utilizá-las como meio de prova, como fonte, como referência. Nessa dinâmica, só os produtores de filmes se enquadram e validam a imagem. Para Deleuze (2004:9), "os grandes autores de cinema podem, não só ser confrontados com pintores, arquitectos, ou músicos, mas ainda com pensadores. Eles pensam com imagens-movimento e imagens-tempo, em vez de conceitos".

A realidade transportada para uma tela nunca se torna a mais apurada dos acontecimentos, esta é relativizada com a compreensão do indivíduo, aquilo que quer ou não entender como sendo real. Martin (2005:34) justificava esta afirmação:

" A interpretação do filme ou imagem pode escapar ao espectador: é necessário aprender a ler um filme, decifrar o sentido das imagens tal como o sentido das palavras e dos conceitos, a compreender as subtilidades da linguagem cinematográfica. Por outro lado, o sentido das imagens pode ser controverso, tal e qual como o das palavras, e poderá dizer-se que cada filme tem tantas possibilidades de interpretações quantos forem os espetadores".

Assim, as artes visuais segundo Deleuze & Guattari (citado in Geada, s.d: 15).

"... assentam numa ilusão reconhecida que nos permite aceitar a diferença entre o real e a sua representação como se esta fosse a garantia da existência (...)a imagem também "não é a realidade, mas pode dizer-se que ela é sempre mais rica de sentido do que a própria realidade, na medida em que organiza o nosso campo de visão e o delimita nas margens de um quadro que se oferece como tensor da percepção e da imaginação humana"

No sentido estritamente prático, o professor ou realizador são os que devem ter em sua posse a sabedoria do controlo no caso cinema e História, para que a construção do conhecimento faça sentido com o conteúdo a ser leccionado/apresentado. Assume-se que:

"... tomaremos como definição de filme histórico o conjunto de filmes ficcionais cuja ação se desenrola no passado e reencena um período histórico, onde os acontecimentos retratados têm como base fatos verídicos e as personagens nele representadas podem ser reais ou ficcionais (ou

até uma mistura das duas) sendo que o objetivo declarado destes filmes é proporcionar uma visão sobre a História” (Reigada, 2013:52).

O filme, na atualidade, já detém uma aceitação mais consciencializada da parte dos historiadores no que diz respeito à representação do passado. Existem fatores que contribuem de forma incisiva para a compreensão de um determinado período temporal. Essa aceitação advém de no filme histórico, o retratar as vestes, os materiais de guerra e até algumas tradições, relatam fidedignamente o passado, logo isso corresponde e abre conscientemente o véu acerca do passado histórico. Nesta abertura, o espaço, tempo, personagens, vida quotidiana, contexto, valores e elaborações adquirem grande relevância para aceitação do filme como fonte histórica a ser apresentada aos alunos.

O olhar sobre um determinado filme que não tem de ser necessariamente histórico, este incita o conhecimento, ou seja, o querer mais sobre apreciação causa/efeito que ele detém sobre o indivíduo. É este tipo de ‘bagagem’ que é essencial para o conhecimento e a sua construção. O filme apresenta-se como uma ferramenta rica e quando manuseada com consciência e intenção de ensino poderá se tornar uma mais-valia para todos. Quando manipulada com pouca sabedoria destroe completamente a realidade e a construção do conhecimento.

### 1.2 O questionamento no processo ensino-aprendizagem

A sociedade actual é marcada todos os dias por uma carga de cultura e linguagem que se assume fonte primordial na comunicação. Esse sentido de prioridade torna a reflexão sobre os processos que possibilitam o contexto educativo, de extrema relevância. Vários autores afirmam que o processo comunicativo efectivo na sala de aula predispõe de uma forma mais educativa os alunos, desenvolvendo-lhes uma melhoria na capacidade de raciocínio e de aprendizagem. Para vários autores, o questionamento é elo de acesso à informação, sendo esse o meio que o aluno seleciona tudo o que aprende. A este propósito Giordan & Vecchi, (1996:168) referem que “ Essa atividade cria uma filtragem da realidade; através dela é que o aprendiz extrai as informações que apreende. É também uma fonte de progresso no aprendizado, pois suscita desequilíbrios que incitam o aluno a superar seu estágio atual para procurar novas soluções”.

A arte de questionar apresenta-se como sendo uma técnica que o professor deverá utilizar frequentemente para uma melhor e maior participação dos alunos na sala de aula. É visível a preocupação em esclarecer a posição que o professor adquire dentro da sala de aula, a importância e o tipo de questionamento que é elaborado para um desenvolvimento e uma aprendizagem activa dos alunos. O interrogar, inquirir, questionar são sinónimos de processo de aprendizagem, juntamente com desenvolvimento crítico. Estes dois métodos associam-se ao processo de ensino, o questionamento pressupõe uma elaboração crítica sobre um determinado assunto. A formatação que se dispõe quando se interroga alguém assenta no aperfeiçoamento de um determinado conteúdo, fazendo este crescer na consciência de cada indivíduo (professor). Nesse sentido encara-se “essencial, criar situações ‘perturbadoras’ caso se deseje ir mais adiante na construção do saber” (Gordan e Vecchi; 1996:169).

O discurso em sala de aula apresenta-se cada vez mais com enorme relevância para a compreensão de determinadas técnicas utilizadas no desenvolvimento do intelecto do aluno. O professor ao questionar permite que o aluno forneça várias informações referente ao seu conhecimento prévio. Essas informações chegam através das dificuldades em responder sobre um determinado assunto, na elaboração e articulação dos conteúdos já apreendidos na sala de aula e até na ajuda que o aluno terá de recorrer para responder à questão. Segundo Moraes (2000:122) “as perguntas serão mais significativas quanto mais estiverem relacionadas ao conhecimento prévio dos alunos”. O observável na sala de aula é que o questionamento é uma prática exercida pela maioria dos professores, mas o tempo que é cedido para a resposta não é proporcional para que esta possa ser consciente e concisa, o que permite discrepâncias no processo de ensino.

O formular de questões em contexto escolar acarreta responsabilidades, não só para professores como também para alunos. O professor deve através do questionamento promover o estímulo, a compreensão e a coragem para a resolução de problemas, e o aluno deve estar consciente da resposta a dar. As diferenças verificam-se no tipo de questões que são colocadas quer por um, quer por outro. No papel do aluno destacam-se questões relacionadas com baixo teor cognitivo, e no professor encontram-se questões que esboçam objetivos, raciocínio, espírito crítico e construção de conhecimento. Wragg & Brown afirmam que, (2001:7) “muitas vezes fazemos perguntas aos alunos não para adquirir novos conhecimentos, mas sim para descobrir o que eles já sabem”. Ressalva-se que o mais importante é desenvolver uma capacidade cognitiva que seja capaz de mostrar a absorção dos conteúdos, através do questionamento quer

dos professores quer dos alunos. Segundo Ausubel (1978), o fator mais importante que influencia a aprendizagem é o que o aluno já sabe e retém como sendo conhecimento adquirido.

A verdade é que a preocupação de um professor floresce com o poder que vai adquirindo ao longo de todo o seu percurso. O *“modus operandi”* que utiliza vai dizer muito dos seus alunos. A forma mais fácil de obter a informação sobre um determinado aluno é saber o que esse aluno pensa do seu professor. Não se pode generalizar a todos os casos mas na maioria significa a eficácia do professor. É essencial a provocação do estímulo através do questionamento, dando a palavra ao aluno.

Questionar encontra-se sempre de uma forma articulada ao real da dificuldade, a necessidade de resposta é sempre eminente para o receptor, enquanto o feedback obtido é mais importante para o emissor. É importante referir que a descodificação da mensagem pode produzir efeitos diferenciados no receptor, este poderá ter uma representação da resposta/pergunta totalmente diferenciada do emissor. Em sala de aula, esta temática resume-se essencialmente ao emissor (professor) e ao receptor (alunos). O emissor funciona como fornecedor de informações válidas que o receptor deve adquirir daquele determinado conteúdo. Aquando elaborada uma questão, o receptor deverá articular as informações de forma a construir uma informação nova, ou seja, a resposta ao emissor. O papel relevante está inteiramente no emissor, pois este deverá fazer a questão correta para que o receptor possa proceder à construção da aprendizagem. As questões são frequentemente elaboradas dentro de uma sala de aula mas nem todas detêm o carácter de aprendizagem directa. Quando o professor questiona o aluno acerca do conteúdo lecionado e requer uma resposta concreta, este está a incidir-se sobre um determinado conteúdo logo a resposta apresenta-se rápida. Mas quando o professor pede ao aluno para desenvolver um determinado assunto e explicar aos colegas, o professor está a exercer sobre o aluno uma aprendizagem, já que ele pode não dispor de um discurso articulado para o realizar. Assim, a “interrogação corresponde à realização de um tipo de ato ilocutório directivo, através do qual o LOC (emissor) pede ao ALOC (receptor) que lhe forneça verbalmente informações de que não dispõem” (Menezes, 1996:105-106).

Existem muitas questões sobre a prática pedagógica de questionar. Estas estabelecem ao emissor a introspecção sobre a sabedoria do que é questionado. Em torno de uma sala de aula, as questões colocadas pelo professor podem impulsionar atitudes, avaliações e até comportamentos involuntários. Segundo Allen & Tanner (2002:63-67) “as perguntas são uma ferramenta chave para avaliar a aprendizagem do aluno. Quando praticado arduamente,

questionar pode ser um papel central no desenvolvimento de habilidades intelectuais dos alunos; as perguntas podem guiar o pensamento (...)”.

O professor exerce sobre o aluno o questionamento, a este cabe a tarefa de envolver o processo de raciocínio na busca da resposta correta de forma a desenvolver o seu próprio conhecimento. Segundo Wragg & Brown (2001:17) questionar pode incluir três tipos fundamentais:

“1. Questões conceptuais: estão envolvidas na provação de ideias, definições e raciocínios no assunto a ser estudado; 2. Questões empíricas: exigem respostas baseadas em factos observáveis ou em dados experimentais; 3. Questão de avaliação: exige a realização de investigação, está relacionada com preocupações morais e sociais, tais como saúde e ambiente.”

Estes tipos estabelecidos por Wragg & Brown (Op. cit.) são muito utilizados nos diversos estudos sobre questionamento. A primeira concepção parece muito pouco fundamentada, mas o que resulta da análise é que estas divisões se encontram em vários estudos quer no ensino primário quer no ensino secundário tornando-se convertíveis no estabelecimento das bases nas ciências e nas artes. O questionamento não passa simplesmente por uma pergunta com resposta, este acarreta muito mais do que isso. Segundo Ginsgurger (1998, in Paixão 2000:19), questionar é:

“Ir para além do sim ou do não, usar a palavra oral e escrita, forma indelével de compromisso com o eu, para perguntar, explicitar, distinguir, opinião de facto, confrontar, explicar, mobilizar informação, debater, assumir posições, argumentar, são exercícios de construção de pensamento e acção, comuns a todas as disciplinas e recurso de todos os professores”.

Não só o papel de questionar cabe ao professor mas também se torna importante que o aluno seja capaz de o fazer. É através do questionamento do aluno, em contextos complexos, que os professores conseguem criar uma dinâmica interessante dentro da sala de aula. São esses tipos de questionamentos e ambientes criados por eles que fomentam e incentivam a comunicação, reflexão e investigação de ambas as partes (professor/aluno). É através do questionamento que acontece a dissertação de vários conhecimentos. O resultante fornece, no caso do professor, a certeza, ou não, de que o aluno adquiriu os conhecimentos esperados aquando colocada a questão. Nessa perspectiva, o professor adquire avaliação constante do aluno só a partir do questionamento. Normalmente, este evoca sempre algumas palavras-chave como “define”, “interpreta”, “relaciona”, “analisa”, “descreve por palavras tuas” ou até mesmo “avalia”.

O pensamento do professor quando desconstrói a posição do aluno sobre um determinado conteúdo, ou seja, quando consegue apurar as suas dificuldades, este faz questões. Segundo Scott (2005, in Oliveira, 2008:36) “A curiosidade provocada por algo conduz à formulação de questões, as quais, podem por sua vez conduzir à descoberta de um novo conhecimento”. Essa posição traduz a construção de conhecimento mesmo que à partida ele seja escasso, este vai ser sempre fulcral para agregar o aluno ao conteúdo. Note-se que é essencial que o questionamento seja sempre justificado após a resposta efectuada pelo aluno, isto para incutir incentivos positivos e adequar o professor ao nível cognitivo em que está presente.

O questionar transfere para o professor percepções, conhecimentos e explicações do método a utilizar no contexto escolar para a obtenção de melhores resultados. Para o aluno transmite “O reconhecimento de uma lei, o ideal da liberdade, o direito à diferença, a necessidade de racionalizar as opções, os fundamentos da aprovação e da condenação (Leroux, 1987:3). Contudo, a essência é provocar e estabelecer meios de aprendizagem perceptíveis para o professor e para o aluno. A importância desta prática educativa situa-se no tipo de questionamento que o professor tem para com os alunos. Estes aprendem melhor quando os conteúdos programáticos estão relacionados com a sua vida quotidiana e estabelecem a “ponte entre conceitos científicos e experiências da vida real” (Chin & Chia, 2004:722). Assim, questionar para além de ser o ato ou acção de perguntar, interrogar, a fim de obter informação de alguém sobre alguma coisa é também um ‘sub módulo’ da sabedoria, transmitindo o sentido prático da incógnita na tentativa da busca da evidência ou solução.

### 1.2.1 O questionamento no Ensino Secundário

Existem várias formas de categorizar questões, uma das mais importantes foi apresentada como “Taxonomia de objectivos educacionais: o domínio cognitivo”. Bloom (1956 criou esta Taxonomia para dar resposta ao desenvolvimento do currículo no domínio cognitivo e até aos dias de hoje, esta tem percorrido escolas do mundo inteiro traduzindo a sua importância na educação. Bloom estrutura os objetivos educacionais onde estabelece seis conceitos que se tornam preponderante na sua análise, estes são: Conhecimento; Compreensão; Aplicação; Análise; Síntese e Avaliação. Nesta postura, estabelece também etapas que se apresentam de uma forma evolutiva, evidenciando categorias simples e complexas. Nas categorias simples apresenta-se o “Conhecimento” que estabelece uma observação e recolha de informação. Nesta

categoria encontram-se tarefas que se caracterizariam através das citações “define”, “reconhece” e “cita”. A “Compreensão” procura compreender a informação para tradução de conhecimento de novos contextos, as citações presentes baseiam-se em “descreve”, “interpreta” e “distingue”. A “Aplicação” usa a informação para resolver problemas, as suas citações intercalam-se entre “demonstra”, “resolve” e relaciona”. Na base da sua análise, estas foram as categorias que se apresentam com maior visualização no desenvolvimento cognitivo. No que diz respeito à estrutura mais complexa, esta apresenta-se no topo da hierarquia. A investigação acrescentou a esta estrutura a “Análise” que procura padrões e reconhecimentos de partes e as suas relações com o todo, estas estão inteiramente a pedidos ou citações que peçam para “analisar”, “explicar” e “classificar”. A “Síntese” estabelece-se no relacionar da informação oriunda de diferentes áreas, generalizando a partir dos dados discretos e as suas citações envolvem tarefas que peçam para “formular” “escrever por palavras tuas” e “criar”. No último patamar situa-se a “Avaliação” que se baseia na comparação e discriminação de ideias onde se valoriza teorias e evidências reconhecendo a subjetividade, as suas tarefas relacionam-se com o “apresentar argumentos”, “defender” e “avaliar”. Bloom (1972:3) fundamenta que “uma verdadeira taxonomia é uma série de classificações ordenadas e dispostas com base em um princípio ou conjunto de princípios. Ela pode ser testada e deve ser coerente com pontos de vista teóricos. Além disso, deve ser válida para assinalar fenómenos ainda não descobertos”.

Os objectivos a que um professor se propõe em todo o seu processo educativo está intimamente ligado ao aluno. Os objetivos tornam-se essenciais para o atingir de um nível cognitivo adequado ao ano de escolaridade. São eles que propiciam e delineiam o caminho a seguir:

“Na vida, objetivos ajudam-nos a concentrar a nossa atenção e os nossos esforços; indicam o que queremos realizar. Na educação, os objectivos indicam o que queremos que os alunos aprendam, eles são a formulação explícita das maneiras em que os vemos como a mudança do processo educativo”. (Anderson et al, 2001:3).

A formulação de objetivos é, pois, essencial na gestão do quotidiano dos professores e dos alunos face às metas a alcançar. Com a formulação da taxonomia, Bloom conseguiu definir um padrão de reconhecimento generalizado do avanço cognitivo e educacional do aluno. Porque ensinar tem sempre um propósito e os juizes desse propósito serão sempre os alunos, pois só assim vale a pena. No seu desenvolvimento cognitivo, o professor tem sempre de ir de encontro

aos objectivos propostos pelo Ministério da Educação e Ciência (M.E.C) promovendo sempre o saber e a capacidade de interpretação dos conteúdos programáticos.

Atentando ao conteúdo programático de Geografia de 10ºano este promove uma base sustentada de desenvolvimento articulado. As dimensões que o professor se propõe em função do desenvolvimento do aluno reflectem os objectivos propostos pelo M.E.C. Sendo a função e “responsabilidade dos estados democráticos veicular explicitamente, intenções e práticas educativas que favoreçam a criação de condições (...) que possibilitem o rompimento com a tradição de reprodução social feita pela escola, contribuindo, assim, para o processo da sociedade” (Ferreira, 2008:21). Assim, com o desenvolvimento dos temas propostos (A população, utilizadora de recursos e organizadora de espaços; Os recursos naturais de que a população dispõe: usos, limites e potencialidades) as referências de articulação dos conteúdos são facilitadas na medida que permitem:

“Identificação de situações/tendências, tanto ao nível local como regional;  
Identificação de factores explicativos e estabelecimento de relações de causalidade, tanto ao nível geral como regional;  
Identificação dos principais problemas, suas causas e implicações;  
Identificação de potencialidades relevantes, seu significado e amplitude;  
Identificação de medidas existentes e possíveis, tanto de combate aos problemas como de valorização das potencialidades, debate acerca da sua natureza, pertinência e aplicabilidade.”  
(Direcção Geral de Educação, site consultado a 30/09/2014)

Esta identificação permite o delinear da orientação que o aluno terá de estabelecer nos seus próprios objectivos. Assim, estes parâmetros provocam uma orientação prévia para um maior controlo da construção dos saberes Geográficos.

A construção das categorias de perguntas vem influenciar a visão sobre o desenvolvimento sustentado do aluno. Antes da década de 1980, o ensino era focado para uma memorização dos conteúdos onde no centro encontrava-se o professor detentor de toda a sabedoria e provocador do conhecimento. Esta propensão para uma visão behaviorista não articulava os conteúdos nem organizava os conhecimentos dos alunos de forma a uma melhoria cognitiva. Esta actuação exibia uma forma de estímulo/resposta mecânica como designadora de conhecimento, ou seja, o professor perguntava e ajudava por vezes na resposta do aluno, assim era feita a construção do conhecimento. O saber-fazer não se enquadrava nesta temática, era repudiado e inadmitido, pois a liberdade apresentava-se restrita a quem não possuía conhecimentos (alunos).

Foi a partir da década de 80 que a mudança se fez sentir com uma introdução de novos conceitos onde colocavam o aluno no centro da aprendizagem e a participação activa deste,

estava mais propiciada. Uma visão mais construtivista onde se verificava um desenvolvimento focado no psicológico e nas vivências que o próprio aluno desenvolvia em contexto de sala de aula sempre com o professor orientador do ensino. Numa visão atual, Vaz (2011:20) acrescenta que “O aluno “descobre” o conhecimento por si próprio chegando à resolução do problema, tendo uma participação activa mas pouco reflexiva”. Sendo assim um desenvolvimento sustentado do aluno “step by step”.

O ensino através das categorizações das perguntas realiza um exercício de resposta ao desenvolvimento do aluno. A definição da capacidade de resposta deste irá fornecer dados ao professor de como deverá interagir e desenvolvê-lo consoante os seus padrões. “Os alunos dispõem de estratégias cognitivas para executar as tarefas que lhe são apresentadas, mas esse ensino precisa de ser sensível à construção de novas tarefas”<sup>1</sup> Harlen&Osborne, (1985 citado em Tavares, 1992:78). Esta necessidade provoca a aquisição e a construção de conhecimentos de uma maneira activa e criativa “ (...)em duas vertentes intimamente interligadas, isto é, o desenvolvimento das próprias estruturas lógicas, por um lado, e a construção de novos conhecimentos a partir de conhecimentos já adquiridos anteriormente, por outro.” (Op. Cit., 1992:79). Na apresentação desta dinâmica está o ‘arranjo’ destas duas vertentes onde uma complementa a outra, possibilitando o seu desenvolvimento. Assim a estratégia e “ (...) O foco do ensino é o desenvolvimento de capacidades para processos científicos. Se os alunos conseguirem compreender e utilizar estes processos científicos gerais, eles serão capazes de desenvolver a compreensão conceptual em qualquer área de estudo...” citado por Costa (2005:2, in Sequeira 1994)

### 1.2.2 Aprendizagem através do questionamento

“Será que é possível ensinar sem saber como as pessoas aprendem e aprender sem possuir determinadas capacidades que pressupõem determinadas estruturas e sem que essa mesma aprendizagem implique a modificação e o desenvolvimento das mesmas? Poder-se-ão estabelecer diferenças ao nível dos agentes: o que ensina, aprende e se desenvolve e o que aprende, se desenvolve e ensina.” (Tavares, 1992:35)

A representação da aprendizagem através do questionamento encontra-se essencialmente na capacidade de resposta que um aluno adquire ao longo da sua vida. Segundo Rodrigues

---

<sup>1</sup> Tradução do autor deste relatório.

(2001:51-68), a metodologia de aprendizagem visa os pressupostos educacionais “learning by doing” e “action learning”. No mesmo sentido que o professor exerce o questionamento sobre o aluno, este poderá exercer questionamento sobre o professor, já que só dessa forma se capacita das dificuldades que tem. Esta forma, credita no aluno, a capacidade de resposta na tentativa do saber fazer conseguindo mover a dinâmica educacional. Mas nem sempre a aprendizagem concede uma resposta clara e evidente, já que por vezes os problemas apresentados no questionamento apresentam situações complexas como referencia Brownell & Jameson (2004: 558-577), o aluno deverá: “identificar primeiro o problema, clarificar os conceitos, consciencializar-se sobre o que sabem e o que têm que saber, e depois identificar soluções viáveis usando tanto a criatividade como o pensamento crítico, ficando activamente envolvidos no processo”.

A iniciativa de ensinar está estritamente ligada ao aprender. O aluno quando está aprender, está em simultâneo a ensinar, na medida que envolve o professor no método e estratégias que ele emprega para promover aprendizagem. Desse modo, aprender, ensinar e desenvolver estão associadas a tarefas, logo questionar envolve-se significativamente. Schwab (1973:501-22) corrobora com esta ideia e define ainda que ensinar, aprender, currículo e meio são categorias complexas na educação: “Nenhum deles é redutível a qualquer outro, e cada um deve ser considerado na educação. É obrigação do professor definir a agenda e decidir que o conhecimento pode ser considerado e em que sequência”.

A educação é “o processo pelo qual buscamos activamente mudar o significado da experiência” (Novak et Gowin, 1994:5). A construção de “um novo conhecimento começa com as nossas observações sobre acontecimentos e através dos conceitos que já possuímos” (op. cit.: 4). Nessa perspectiva, os “professores são os agentes através dos quais os conhecimentos e habilidades são comunicados e as regras de conduta impostas” (Dewey: 1997:18). Estes adquirem uma postura de intervenção caso seja necessário, são o apoio e orientação na busca da resposta correcta, não a resposta. O professor torna-se assim um orientador corregedor do ensino através do seu questionamento. Será que os alunos revelam competências neste método de ensino? Para Roldão (2004:31-60)

“A educação resume-se a ensinar e desenvolver conteúdos para as competências que se pretende (...) Ensinar para desenvolver competência não reduz, antes pelo contrário, aumenta a necessidade de exigência de domínio consistente de conteúdos (...) não bastará apenas que o aluno demonstre que conhece, ou memorizou uns quantos conteúdos, respondendo a um teste ou ficha em mecanismo pergunta-resposta: ele terá de demonstrar em situação de avaliação, não só que os conhece e evoca, mas que os domina e sabe usar para alguma coisa - no plano da cognição e/da acção”.

A busca, a sua formulação, o processo de raciocínio, e o conhecimento, aparecem associados ao problema de questionar. Essa forma circundante faz do questionamento um elo de ligação. O aluno, dentro deste método de buscar a resposta, realiza um exercício que se verifica articulado, pois o questionamento evoca “sempre assuntos de aprendizagem a serem explorados.” (Duch et al. 200:47-53) (V. Figura 1).

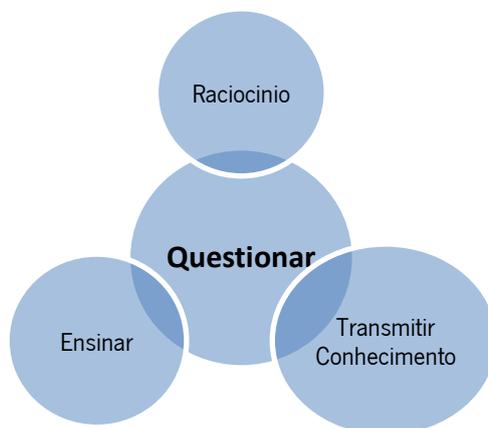


Figura 1: Relação do questionamento

Para o aluno e para o professor, o “conhecimento não é descoberto (...) é construído como pirâmides” (Novak et Gowin, 1994:4) passo a passo.

### 1.2.3 O Questionamento e o seu discurso

A importância do questionamento, na atualidade, acredita-se estar diretamente relacionada com a vontade investigadora. Segundo Moraes (2000), esta vontade estabelece uma relação de causa/efeito, de pergunta e de informação, onde cada resposta pode ser um questionamento quando devidamente formulado pelo professor, constitui um verdadeiro desafio ao aluno. Os professores, no âmbito do questionamento, exercem um papel preponderante no que se enquadra na construção do conhecimento. Este “ao diversificar as atividades e as abordagens e dando-lhes uma conotação mais de acordo com as atividades científicas, cria-se no aluno uma nova motivação e um novo interesse” (Séré, Coelho e Nunes, 2003: 41).

Em contexto de sala de aula, este condiciona através da comunicação o que o aluno deverá ou não saber acerca de um determinado conteúdo. A sabedoria do questionar não envolve por si só exercer sobre o aluno um poder, mas sim proporcionar métodos de

investigação em torno da questão que envolvem sabedoria na pesquisa da informação que se pretende. Segundo Schein e Coelho (2006:68-92) “O professor deixa de ser o único detentor do conhecimento e passa a ser um pesquisador e orientador junto a seu aluno”. É através desta busca por informação, que o aluno desenvolve competências que se tornam essenciais na sua vida acadêmica. Nesse sentido “o questionamento e a comunicação dos resultados permitem desenvolver competências de comunicação, melhorar a compreensão dos assuntos e as capacidades de exposição de ideias, defesa e argumentação”. (Ministério da Educação DEB, 2001)

A linguagem utilizada no meio escolar difere por completo da linguagem exercida no cotidiano. A linguagem científica apresenta características em relação à linguagem usual do nosso cotidiano, nomeadamente no vocabulário próprio e na utilização de termos científicos. Para uma melhor comunicação o professor/aluno devem conjugar uma linguagem que ambos se identifiquem para abordar os conteúdos. Nesta utilização, o aluno transmite que possui conhecimentos que implicam um processo de pensamento apurado, logo sabe do que está a tratar. Estas situações acontecem em todas as disciplinas, aquando o questionamento de um docente é elaborado. Segundo Lemke (1993), essa abordagem refere que, quando temos que exprimir as nossas ideias por palavras (por escrito ou oralmente), dando-lhes sentido, quando temos de formular questões, argumentar, raciocinar e generalizar é quando aprendemos as regras da linguagem científica.

O professor como detentor de um papel preponderante no ensino aprendizagem do aluno deve proporcionar diversas aprendizagens, nomeadamente a oportunidade de saber-fazer, isto é, falar, escrever e relacionar conceitos científicos. Nesse papel é extremamente essencial o discurso que é transmitido ao aluno, a agilidade no domínio da oralidade e da intenção de provocar conhecimento, torna-se preponderante para que o aluno desperte a sua consciência crítica. Melo (2011:14) afirma:

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

No tipo de questões elaboradas, estas devem provocar estímulo no pensamento e não

serem usadas unicamente para avaliação. No entanto, também devem promover no aluno uma sistematização da informação que o ajuda a relacionar melhor os conteúdos programáticos leccionados. À medida que a utilização da linguagem dos alunos é exercida para comunicar e raciocinar, estes requerem gradualmente uma aptidão característica, ou seja, uma linguagem própria. O aluno ao exercer linguagem própria é ajudado na sua aprendizagem conceptual através da linguagem científica. Segundo Vygotsky (1962), o pensamento requer linguagem e a linguagem requer pensamento.

No seio escolar, o aluno está exposto a inúmeras situações de ensino aprendizagem, nomeadamente através do professor orientador e questionador. O professor na visão do aluno, adquire o papel da sabedoria transmitindo “ideias pensadas por si próprio ou por outros (conteúdos) ” (Cachapuz, Praia & Jorge, 2002:141-144). Cabe ao professor, enquanto problematizador e orientador do ensino, promover e orientar técnicas que criem ambientes de aprendizagem activa. No entanto, o modelo a ser seguido actualmente predomina na pergunta resposta e avaliação dos intervenientes (professor/aluno). Este método necessita de alguma dinâmica para que o professor não se torne papel principal através das suas perguntas nas interacções nas aulas. Nesse sentido é também necessário que o professor proceda a uma auto-avaliação, ou seja, existência de uma necessidade de interiorizar o problema e auto questionar-se. Como nos afirma Melo (2011:15), o professor deve colocar-se algumas perguntas:

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

À medida que se questiona “porquê”, “para quê” e “quando” estabelece-se uma compreensão na promoção e integração dos conteúdos no ensino de orientação. É esse papel que o professor detém no ensino de um aluno. O questionar é “provavelmente o instrumento mais utilizado nas aulas pelos professores (...) constituem uma parte importante da interacção verbal” e “pode contribuir para desenvolver os processos cognitivos” e ao mesmo tempo “desenvolver cidadãos capazes de criarem conhecimento e de serem autónomos” (Abrantes, 2005:44). Nessa estrutura de desenvolver o aluno mentalmente, pode-se afirmar que o questionamento possibilita a criação de capacidades mentais que estão relacionadas com as

operações de pensamento crítico na resolução dos problemas. Conhecer o questionar torna-se imprescindível para o professor pois “questionar é aprender a tornar-se literato” (Ciardiello, 1998:210-219).

O questionamento é um instrumento bastante poderoso que invoca a promoção e compreensão à investigação activa de novas ideias. Este instrumento não se destina única e exclusivamente ao professor, o aluno também pode utilizar como forma de esclarecimento e entendimento dos conteúdos programados. As perguntas dos alunos vão marcar a diferença na produção de uma aprendizagem activa. Como nos afirma Neri de Souza (2006:503) “as perguntas dos alunos podem ser valorizadas como ferramentas para os professores na inovação e estabelecimento de um ambiente de aprendizagem ativa”. Assim, na sala de aula conclui-se que face à existência desta flexibilidade entre professor aluno, o ensino aprendizagem consegue criar novas formas e novos meios de como produzir conhecimento colocando o aluno no seu centro.

Os estudos sobre os questionamentos do professor apresentam-se fundamentais para a compreensão de uma expressividade dentro da sala de aula, tornando-a mais activa e incisiva. Diversos estudos foram elaborados, mas segundo Menezes (1996: 105-106) o mais importante até então foi realizado na década de 80, revista por Hargie (1983), defendendo que o tipo de perguntas efectuadas pelo professor são determinantes para o processo cognitivo do aluno, no grau de criatividade e na sua capacidade de expressão. O ato de questionar para o professor e para o aluno inclui reflexão na formulação de uma resposta logo provoca aprendizagem. No ato de perguntar existe a tendência dos professores atuais elaborarem questões factuais, ou seja, questões onde os alunos só tenham de relembrar factos. Os diversos estudos elaborados reflectem a necessidade do professor promover uma coerência dentro da sala de aula, não remetendo os alunos única e exclusivamente a responder de forma concreta, mas sim a exercer o seu pensamento crítico sobre um determinado conteúdo. Nesse sentido, o professor deverá efectuar perguntas que promovam o pensamento de forma generalizada nos diversos conteúdos. O questionamento não se mune só de exercer pressão sobre um indivíduo para reflectir sobre um assunto ou conteúdo. Dentro da sala de aula, o questionamento do professor serve antes de mais para provocar um estímulo no aluno, mas também para o professor ter um feedback sobre a aprendizagem deste, de modo a motivá-lo e ajudá-lo a pensar. O professor deverá exercer questões que se qualificam com resposta de muitas palavras, exercitando assim o processo mental do aluno.

Diversos autores (Chin & Kayalvizhi, 2002; Hargie, 1983; Menezes, 1996; Neri, 2006) contribuíram para a autenticação desta temática que se acredita ser uma das mais importantes exercidas pelo professor enquanto educador e transmissor de conhecimento. Se por um lado existe essa certeza, por outro pensa-se que existe inseguranças no método de questionamento, das quais se destacam a aula extremamente expositiva e a quantidade de perguntas poderá ditar mais ou menos participação numa determinada turma. Assim, conclui-se que o professor deverá articular a sua consciência ao ensino praticado de forma a colmatar vicissitudes através do questionamento, promovendo sempre o expressar das ideias dos alunos articulado com a resolução de problemas dentro da sala de aula. Dessa forma, e como Chin & Kayalvizhi (2002: 269-267) defendem que:

“Facilmente se depreende que o tipo de perguntas que os professores colocam e o modo como o fazem têm grande relevância na escolha e desenvolvimento das estratégias de ensino e de aprendizagem que operacionalizam, bem como na reação dos alunos. Mas, é importante ter presente que se o professor orientar os alunos apenas para perguntas do domínio dos seus conhecimentos, estará a estrangular a criatividade deles”

A forma como os professores se comportam dentro de uma sala de aula, nomeadamente através das questões irá sem qualquer dúvida influenciar o tipo de aprendizagem do aluno. É necessário que estes deixem de fazer perguntas meramente factuais (sim/não) e que comecem a fornecer a diversidade com as perguntas simples. Não é possível a (re)construção de conhecimento com esse tipo de questões, sendo o “perfil de questionamento dos professores, caracterizado por uma elevada frequência e ritmo de perguntas de baixo nível cognitivo.” (Ferreira, 2010:69)

Nos estudos concebidos para esta temática, todos caracterizam a importância que o professor tem no desenvolvimento do aluno, no entanto diferem na abordagem que é elaborada. Admite-se assim, que o professor representa um papel de mediador “entre o aluno e o saber, facilitando a elaboração do sentido das aprendizagens e envolvendo o aluno num processo de construção” (Altet, 1999, citado em Leite & Fernandes, 2002<sup>a</sup>:49) contínuo. A categorização do estilo de perguntas feitas pelo professor está na causa destas divergências entre os estudos. Se por um lado, as perguntas simples tornam a aprendizagem factual/directa, por outro as perguntas que exercitam o pensamento tornam a aula estritamente expositiva. Então decide-se por um equilíbrio dentro da sala de aula entre questões factuais, questões de desenvolvimento e processos audiovisuais que prendam o aluno ao conteúdo e permitam desenvolver o seu ensino aprendizagem. Para Monk e Dillon (1996) as perguntas adquirem a possibilidade em três

cenários possíveis, elicitando ideias dos alunos, permitindo a liberdade ao aluno de se expressar, monitorizar a aprendizagem, adquirindo um papel controlador e de acompanhamento e por último atribuir ao aluno o poder do feedback positivo, ou seja, oportunidade de correção e reformulação de resposta incorrecta.

As metas a estabelecer tornam-se fundamentais, na medida que o professor tem de projectar a pergunta certa para levar o aluno a desenvolver as suas capacidades cognitivas. O aluno necessita de ser confrontado com diversos tipos de questões induzindo o exercício do pensamento e o exercício factual. Na qualidade, o professor só necessita de no local certo com os conteúdos certos aplicar determinadas questões não transparecendo o exercício elaborado por este. É preciso ter consciência que o aluno é essência do ensino, o sucesso de um professor passa pelo sucesso do aluno, essa expressão muitas vezes é levada ao exagero, pois o decorar e introduzir os conteúdos à força torna-se exaustivo. O questionar e desenvolver uma ‘conversa’ envolta dos conteúdos permite apurar sabedoria e lacunas existentes inconscientemente. É essa sabedoria da conversa por questionar que vai permitir ao professor a avaliação do aluno e a sua demonstração de conhecimento. A avaliação, segundo Pacheco (1996:129) é encarada como:

“a emissão de um juízo de valor (uma questão de dizer se algo é bom ou mau, funcionando como um modelo de resposta ao processo que se exige uma negociação constante e a consideração, além dos resultados, dos antecedentes, processos e juízos), como uma estimacão global, uma determinacão do mérito ou valor de uma coisa, libertando-a do critério dos objectivos e situando na resposta a questões que contrastam em função dos interesses existentes e dos itens a avaliar e ainda como uma descriçã, interpretaçã dos contextos e a sua valorizaçã”

É importante verificar que o desenvolvimento seja crescente para que o aluno se sinta à vontade nas respostas, de maneira que seja consciente e pró-activo. Mesmo “as perguntas dos alunos podem ser valorizadas como ferramentas para os professores na inovaçã e estabelecimento de um ambiente de aprendizagem” (Neri, 2006:503).

O questionamento dos professores dentro da sala de aula é um método que com o tempo assumiu uma relevância tremenda no ensino. A permissã concedida pelo professor no tipo de respostas resulta de uma aproximaçã conteúdo/aluno no que respeita à sua evoluçã cognitiva. Essa permissã coloca o “questionamento como uma das capacidades mentais que está estruturalmente integrada nas operaçães de pensamento crítico e criativo e na resoluçã de problemas” (Cuccio-Schirripa & Steiner,2000:210). Assim, a abordagem real que o professor deverá tomar é libertar o aluno de inibiçães em relaçã aos conteúdos, sendo que o meio de comunicaçã a utilizar será o questionamento. Quanto mais questionar mais desarticula o

processo de raciocínio em relação a uma determinada temática. Só desta forma “o aluno deixará de ser uma página em branco” (Ferreira, 2010:28) para poder ser fomentado à mudança da sua evolução cognitiva.



# CAPÍTULO 2

## 2 Metodologia de investigação e instrumentos de análise

O projeto desenvolvido contemplou a implementação de fichas de trabalho (FTs) nas aulas de História e de Geografia que são sustentadas por textos e tarefas de interpretação de modo a promover no aluno a agilização entre fontes que compõem os diversos âmbitos do ensino. Os estudos foram implementados em contexto de sala de aula, e pretenderam articular várias estratégias e recursos para que contribuíssem para um melhor processo ensino-aprendizagem dos conteúdos programáticos.

No contexto das aulas de **História A**, os planos de aula foram estruturados de modo a encontrar respostas às seguintes questões:

*Qual é o conhecimento histórico que os alunos constroem no cruzamento de fontes históricas e filmes de ficção? Qual é a importância que os alunos atribuem aos filmes de ficção na aprendizagem da História?*

Este estudo pretendeu abordar a leitura e interpretação de excertos do filme e de fontes bem como a atribuição de relevância aos filmes de ficção nas aulas de história. Nesse sentido pretendeu-se apurar o conhecimento histórico dos alunos e a sua consciência sobre as diferenças entre fontes ficcionais e fontes históricas. Para tal, eis o desenho de implementação criado:

**Tabela 1:** Estudo – História

| Momentos | Perguntas  | Instrumentos   | Tipo de informação a obter   |
|----------|--|--|--|
| 1        | Qual é o conhecimento histórico que os alunos constroem no cruzamento de fontes históricas e filmes de ficção? | FT1; FT2: Leitura e interpretação de excertos do filme e de fontes | Conhecimento histórico dos alunos                                      |
| 2        | Qual é a importância que os alunos atribuem aos filmes de ficção na aprendizagem da História?                  | Q1: Atribuição de relevância aos filmes de ficção                  | Consciência das diferenças entre a fonte ficcional e a fonte histórica |

O projeto desenvolvido durante as aulas de **Geografia A** o projeto pretendeu encontrar respostas à seguinte pergunta de investigação:

*Qual é o tipo de questionamento escrito dos professores de Geografia sobre a exploração de mapas?*

Procurámos estabelecer padrões de questionamento presentes nas fichas de trabalho e verificar se esses padrões proporcionam uma aprendizagem significativa. Segundo Freitas e Gebran (2006:36, in Borssoi, 2008) “O pensamento reflexivo e a capacidade investigativa não se desenvolvem espontaneamente, eles precisam ser instigados, cultivados e requerem condições favoráveis para o seu surgimento”.

Para a implementação deste estudo criou-se o seguinte desenho:

**Tabela 2:** Estudo Geografia

| Momentos | Perguntas   | Instrumentos                      | Tipo de informação a obter |
|----------|---|-----------------------------------|----------------------------|
| 1        | Qual é o tipo de questionamento escrito dos professores de Geografia sobre a exploração de mapas? | FT /testes (N=7)<br>4 Professores | Padrões de questionamento  |

## 2.1 Contextualização institucional e de implementação dos estudos

O projeto de intervenção curricular será desenvolvido no 2º e 3º ciclo da escola secundária Alberto Sampaio localizada na freguesia de Lázaro em Braga. Esta instituição educativa datada do ano 1884 foi concebida inicialmente para o ensino técnico a funcionar na

escola de desenho Industrial, no largo das Carvalheiras, cujo seu primeiro diretor foi o cirurgião Bernardino Alves Passos. Numa fase posterior renomeou-se como Escola Industrial Bartolomeu dos Mártires, alargando assim a sua disponibilidade educativa com o Curso Elementar de Comércio.

Devido ao decreto-lei 457/71 de 28 de Outubro, o ensino técnico passa a contemplar duas instituições, designando a parte industrial para a Escola Técnica Carlos Amarante e a comercial para a Escola Técnica de Alberto Sampaio. Desde 1980 que a escola secundária Alberto Sampaio se situa na quinta de Santo Adrião na freguesia de S. Lázaro a segunda maior da cidade e do concelho. Rodeada por um espaço urbano e densamente edificado faz-se integrar num ambiente estritamente residencial composto por famílias de extrato social médios-altos e por uma zona de famílias de estratos sociais desfavorecidos.

Para corresponder a uma heterogeneidade da comunidade educativa a ESAS (Escola Secundária Alberto Sampaio) possui uma oferta diversificada, nomeadamente todas as modalidades de formação de nível secundário, cursos científicos-humanísticos, cursos profissionais, cursos de educação e formação de adultos, formações modulares, reconhecimento, validação e certificação de competências, contando ainda com uma orientação de português para todos os estrangeiros que pretendam agregar ao seu currículo. Esta integra no seu seio um vasto conjunto de equipamentos, fruto do investimento em vários projetos que permitiram qualificar o espaço na divulgação e construção da cultura, da ciência e das artes que se mostra aberto à comunidade em geral.

No ano letivo de 2013/2014, a ESAS contempla cerca de 1622 alunos, destes 1206 divididos em 47 turmas frequentam os cursos científicos humanísticos regulares, 299 em 25 turmas frequentam os cursos profissionais e 117 alunos formam 9 turmas dos cursos de educação e formação de adultos. Com o fim das CNO (Centro de Novas Oportunidades) a procura obteve uma quebra significativa na ESAS, pois em 2009/2010 a instituição educativa servia cerca de 1731 alunos. No entanto, a oferta curricular da ESAS revela ser de grande relevância no panorama bracarense promovendo um vasto conjunto de competências à comunidade. A ESAS encara a escola “ como um espaço privilegiado para a formação de cidadãos intervenientes e ativos, surge associada a uma sociedade democrática onde os indivíduos são capazes de pensar por eles próprios e de se organizarem autonomamente de uma forma flexível face às diferentes situações que vão vivendo” (Cunha, 2008:35). Nesse sentido de qualificação e primazia pelo ensino, a avaliação externa elaborada no ano 2011

qualificou a ESAS como uma escola que tem “produzido um impacto consistente, quer em alinhamento, quer acima dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares” (Relatório da Escola /Avaliação externa, 2011), obtendo assim uma classificação de Muito Bom no domínio dos Resultados.

No que concerne á caracterização das *turmas* onde foram feitos os estudos, ambas são do 10º ano de escolaridade. No caso da *Geografia A*, o estudo foi desenvolvido no Curso Científico-Humanístico de Ciências-Socioeconómicas do ensino regular. Esta turma é composta por 25 alunos com médias de idade de 14 anos, 12 rapazes (48%) e 13 raparigas (52%). Na sua constituição a turma apresenta 2 alunos com têm necessidades educativas especiais (NEE) e um repetente, tornando-se assim uma turma com particularidades o que lhe confere alguma desestabilização no processo de ensino-aprendizagem.

No caso do estudo na aula de *História A*, ele foi feito no ensino recorrente nível secundário por unidades capitalizáveis numa turma composta por 26 alunos que se dividem em 15 rapazes e 11 raparigas, e com uma média de idade de 25 anos. A maioria dos alunos apresenta um carácter profissional, que se divide no tempo diurno no mundo do trabalho e no noturno em aulas, o objetivo da maioria dos alunos é culminar o 12º ano, o que permitiria uma valorização do seu currículo. Esta turma não apresenta níveis de comportamento preocupantes, a sua caracterização é estabelecida como alunos que detêm um objetivo primordial e que farão de tudo para o concretizar.

No sentido de colmatar algumas vicissitudes na profissão docente, a interação professor aluno é extremamente relevante, na medida que este deve proporcionar todas as condições necessárias para aquisição de conhecimento e garantir que este seja o impulsionador do futuro. Assim e segundo Alberto Sampaio «fazer pensar é tudo; e a agitação é a única alavanca que pode deslocar esse mundo: pois que agitar quer dizer – instruir, ensinar, convencer e acordar» (Projeto Educativo da Escola, 2011).

### 2.2 História - Instrumentos de recolha de dados, passos e metodologia de análise

Na orientação que se tem vindo aplicar ao longo de todo este estudo, este tenta intercalar diferentes interfaces para poder estabelecer uma melhor coerência no que diz respeito ao conhecimento histórico.

Este estudo foi desenvolvido na leção do tema “O espaço português- a consolidação de um reino cristão”. Numa perspetiva de melhorar a eficiência da educação e do ensino aprendizagem, esta investigação fornecerá informação crucial para uma postura mais ativa do *filme* como um elemento a ter em conta para a construção histórica. Para se realizar um estudo eficaz, a temática deverá conter uma componente teórica e prática. Implicando assim um maior controlo da implementação do estudo. Os objetivos específicos propostos para o estudo são os seguintes: 1 Analisar fontes de natureza diversa de forma a reconhecer o passado; 2 Analisar textos historiográficos; 3 adquirir conhecimentos e realidades históricas através dos diversos meios de comunicação; 4 Identificar os factores que influenciam a relatividade do conhecimento histórico; 5 Reconhecer o tipo de diálogo passado/presente como método essencial para a compreensão das épocas retratadas; 6 Aprofundar a percepção visual no reconhecimento de uma época.

Os excertos do filme retratam a época medieval. As roupas os costumes e até a própria linguagem utilizada traduzem a qualidade que está subjacente. Apesar de algumas contradições históricas, o filme acaba por ser essencial na abordagem que se pretendia fazer para o estudo exposto (Casamento medieval; Mulher medieval). Reuniram-se as condições para ‘cortar’ o filme que se apresentava demasiado longo para retratar apenas o objecto de estudo. A escolha deste filme foi imediata pois nenhum dos outros (Robin Hood: O Príncipe dos Ladrões, 1991; Joana D’Arc, 1999; Excalibur, 1981) definiam conjunturas favoráveis para estabelecer e sustentar as duas temáticas, logo a opção foi exercida sobre Braveheart – O Desafio do Guerreiro. Para além destas situações supra mencionadas havia uma condição que se mantinha essencial na escolha do filme, que se baseia com o facto de os alunos conhecerem e se familiarizarem rapidamente com as personagens, e isso foi essencial para o desenvolvimento de todo o projecto implementado.

Com objetivo principal de obter as potencialidades de um recurso como o filme na sala de aula de História, a análise dos dados foi concebida primordialmente através das fichas de trabalho (**FT**) que nos traduziram um bom handicap para o estudo realizado. As questões elaboradas nas fichas de trabalho permitiram ao aluno desenvolver pensamento e ao mesmo tempo trabalhar com fontes históricas (documentos escritos) e ficcionais (filme). Nesse desenho os objetivos propostos para este estudo identificam-se da seguinte forma: 1. Perceber a função motivacional do filme no contexto escolar; 2. Identificar relações entre o filme e outras fontes/recursos na aprendizagem histórica; 3. Aferir a capacidade de compreensão dos alunos

quando confrontados com o filme e outras fontes/recursos; 4. Testar o conhecimento dos alunos na relação do filme com fator de análise histórica

Na tabela 3 é possível ver onde foram implementados os instrumentos de recolha de dados.

**Tabela 3:** Conteúdos programáticos lecionados nas aulas de História - Instrumentos

| Aula | Conteúdo  | Materiais/Instrumentos   |
|------|---|--|
| 1    | O espaço português- a consolidação de um reino cristão.<br>A fixação do território  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ PowerPoint “A Reconquista”;</li> <li>▪ Ficha de trabalho - “A Reconquista”;</li> <li>▪ Trabalho de Grupo - parte 2</li> <li>▪ Vídeo “Formação de Portugal - De Condado a Reino”;</li> <li>▪ Manual: “Um novo tempo da História” parte 2</li> </ul>  |
| 2    | O espaço português- a consolidação de um reino cristão.<br>Do termo da Reconquista ao estabelecimento e fortalecimento das fronteiras | <ul style="list-style-type: none"> <li>• PowerPoint “A Reconquista”;</li> <li>• Vídeo “As invasões muçulmanas em Portugal e a reconquista cristã”;</li> <li>• PowerPoint “ Da Reconquista ao estabelecimento das fronteiras”</li> <li>• Ficha de trabalho “Da Reconquista ao estabelecimento das fronteiras”;</li> <li>• Manual: “Um novo tempo da História” parte 2. Porto Editora</li> </ul>                                 |
| 3    | O país rural e senhorial.<br>Os senhorios-sua origem, detentores e localização.   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ PowerPoint “O País rural e senhorial”</li> <li>▪ Vídeo “Um País rural e senhorial”</li> <li>▪ Ficha de trabalho “ O país Rural e Senhorial.</li> <li>▪ Manual: “Um novo tempo da História” parte 2. Porto Editora</li> </ul>  |
| 4    | O país rural e senhorial.<br>. A exploração económica do senhorio   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ PowerPoint “A exploração económica do senhorio”</li> <li>▪ Ficha de trabalho “A exploração económica do senhorio</li> <li>▪ Manual: “Um novo tempo da História” parte 2. Porto Editora</li> </ul>   |
| 5    | O filme de ficção na construção do conhecimento histórico por alunos do 10º ano de escolaridade: O desafio do guerreiro.              | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ PowerPoint “ História e ficção”</li> <li>▪ <b>Ficha informativa “Cinema e História</b></li> <li>▪ Excerto do filme “ Braveheart - O desafio do guerreiro” (o casamento)</li> <li>▪ <b>Ficha de trabalho 1 “Casamento medieval</b></li> <li>▪ Excerto do filme “Braveheart desafio do guerreiro” (a mulher medieval)</li> <li>▪ <b>Ficha de trabalho 2 “Mulher medieval</b></li> </ul> |

Nota: A aula 5 é destinada à implementação do projecto de estudo

Previamente à aplicação das duas fichas de trabalho (FTs) foi dada uma ficha informativa (V. Anexos 1) que serviu para introduzir o tema aos alunos, atribuir e contextualizar a ação do

filme que iriam visualizar. O excerto permitiu focar os conteúdos previstos para aquela aula. No mesmo sentido que as FTs permitiram avaliar a capacidade dos alunos no que diz respeito da interpretação do filme como fonte histórica.

As duas FTs eram compostas por questões adstritas aos seguintes tipos de raciocínios históricos (V. Tabela 4):

**Tabela 4:** Elementos de análise

| Natureza das questões                         | Instrumentos               | Nº de questões |
|---|----------------------------|----------------|
| Opinião/explicação                            | Fichas de trabalho (MM;CM) | 3              |
|   | Vídeo                      |                |
| Avaliação do conteúdo com suportes diferentes | Fichas de trabalho (MM;CM) | 3              |
|   | Vídeo                      |                |
|   | Documentos escritos        |                |
| Juízo de valor                                | Fichas de trabalho (MM;CM) | 3              |
|   | Vídeo                      |                |
|   | Documentos escritos        |                |

A FT1 apresenta-se como sendo a primeira abordagem sobre a interpretação do excerto filmico exposto acerca do “casamento medieval”. Ao longo da FT surgiam questões que categorizavam um processo de raciocínio lógico intercalando fontes escritas e visuais entre si para apurar o processo de aprendizagem dos alunos. As perguntas eram as seguintes: 1. *Descreva o que mais o impressionou neste excerto;* 2. *Encontrou algumas semelhanças entre o casamento medieval e de agora? Dê exemplos;* 3. *Qual era a intenção do Rei ao definir uma política de casamentos?* 4. *Como seria a reação dos ‘noivos’ à decisão e escolha do Rei?* 5. *Qual destas duas fontes de informação (filme e o texto) relata a ‘verdadeira’ história? Porquê.*

A FT2 também se cruza com um excerto que retrata a “mulher medieval”. A FT2 apresenta o mesmo raciocínio lógico da FT1 ao intercalar as questões com fontes escritas e visuais de forma a envolver o aluno no conteúdo que o professor quer abordar. As questões que fazem parte desta FT são as seguintes: 1. *Descreva o que mais o impressionou neste excerto;* 2. *Tudo o que viu no filme poderia ter acontecido no passado?* 3. *Qual era a importância da mulher na Idade Média?* 4. *Qual é o objetivo de um historiador ao ‘contar’ a História?* 5. *E o realizador de cinema? Quais são as suas intenções?*

Nesta abordagem à idade medieval, a investigação “articula gera e organiza na prática e desde a prática” (Pérez, 1998:34). Segundo Carr & Kemmis (1998, citado por Coutinho, 2011:29).

“A investigação centra-se em problemas da realidade social e na prática dos sujeitos nela implicados, é orientada para a acção, para a resolução de problemas que formam parte dessa realidade, num processo em que a teoria é emancipatória porque nasce na busca da modificação da situação real, assumindo uma visão democrática do conhecimento”.

Esta investigação torna-se essencial para perceber de que forma os alunos encaram o filme em contexto escolar, e também de que forma se obtém uma desmistificação da ficção em virtude com a realidade factual.

A **metodologia de análise** utilizada neste estudo consistiu numa comparação das respostas elaboradas pelos alunos às FT1 e FT2. Como as perguntas apresentavam um processo de raciocínio contínuo, elaboraram-se categorias para cada pergunta. A relação entre cada questão indicaria ao investigador o acompanhamento evolutivo do aluno. A elaboração de 3 questões relacionadas com os excertos e 3 relacionadas com a fonte escrita permitiu uma análise mais coerente da interpretação dos alunos. Por fim, as 3 últimas questões em ambas as FTs envolvia uma opinião pessoal, estas tem todo o sentido ser as ultimas para o investigador apurar a compreensão e o processo relacional que o aluno exerceu sobre o filme e as fontes escritas. Como expresso na **tabela 4**, as questões pediam a manifestação de Opinião/explicação, a avaliação do conteúdo com suportes diferentes e um Juízo de valor. Estas abrangeram também a compreensão de conceitos de espaço e de tempo, e a discriminação entre fonte ficcional e fonte histórica.

### 2.3. Geografia- Instrumentos de recolha de dados, passos e metodologia de análise

Em consonância com o estudo proposto, os principais intervenientes desta investigação foram as questões realizadas nas **FTs** por 4 professores de História e Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário que foram implementadas ao longo do ano versando a leitura e interpretação de mapas. Teve pois como finalidade perceber o tipo de questionamento que os professores utilizam em vários temas do programa oficial de Geografia. Os objetivos específicos propostos para o estudo são os seguintes: 1. Identificar diferenças entre o tipo de questionamento realizado; 2. Avaliar o tipo de questionamento por categorias; 3. Perceber de que forma o questionamento influencia o processo organizativo do conteúdo; 4. Aferir a relação dos mapas com o tipo de questionamento dos professores; 5. Identificar o método mais utilizado no questionamento dos professores acerca dos mapas.

No processo de articulação deste estudo a abordagem realizada é susceptível de uma análise mais aprofundada no que diz respeito aos instrumentos utilizados. Visto que o número de aulas aplicáveis foi reduzido o número de fichas de trabalho (FT) por professor também demonstrou essa carência. Nesse sentido e para um melhor enquadramento o desenho dos instrumentos utilizados foi o seguinte:

**Tabela 5:** Contextualização do questionamento sobre mapas - Geografia

| Professores N°   | Tema                                       | Questões N° | FTs N° |
|--|--|-------------|--------|
| 1  | Recursos Marítimos                         | 3           | 2      |
| 2  | Recursos Marítimos                         | 5           | 2      |
| 3  | População                                  | 2           | 1      |
| 4  | População (FT1)<br>Recursos Hídricos (FT2) | 8           | 2      |
| <b>Nota:</b> 4 professores (Pr4) na realização de 7 fichas de trabalho (FT7) |  |             |        |

Com o decorrer da investigação deste estudo deparamo-nos que a linguagem e comunicação adquirem real importância no nosso discurso. Segundo Coll e Onrubia (1998, in Ferreira, 2011:6):

“A construção do conhecimento apoia-se, de maneira primordial, no uso de um amplo conjunto de instrumentos simbólicos e na interação com outras pessoas, graças aos quais os seres humanos podem ter acesso aos significados culturais de seu grupo social. Entre esses instrumentos simbólicos de mediação, a linguagem ocupa lugar privilegiado devido à sua dupla função representativa e comunicativa. Essa dupla função possibilita que as pessoas possam, através da linguagem, tornar públicas, comparar, negociar e, finalmente, modificar suas representações da realidade no transcurso das relações que mantêm com outras pessoas que transforma a linguagem em ferramenta essencial para a construção do conhecimento”.

Assim se articula a função ao discurso do professor quer através da oralidade ou da escrita. Este faz proliferar através do seu questionamento o conhecimento e a sabedoria necessária para a construção das competências cognitivas de cada aluno. Este estudo contempla o acesso às questões sobre mapas fornecidas pelos 4 professores. Para que a envolvimento e análise seja mais consistente possível desenvolveu-se questões sobre mapas na mesma turma dos 4 professores de Geografia, só assim foi possível avaliar e atingir os objetivos propostos anteriormente.

A metodologia de análise adotada neste estudo consistiu no uso de categorias de perguntas seguindo a **Taxonomia de Bloom** (1972:3) (V. tabela 6). Essa categorização posicionou os professores quanto ao tipo de questionamento exercido nas suas FTs.

**Tabela 6:** Categorias de análise das perguntas - Mapas

| Dimensões               | Categorias /Objeto da pergunta | Indicadores  |
|-------------------------|--------------------------------|--|
| Tipo                    | Tipo de mapa (Ti)              | Perguntas que peçam a identificação do tipo de mapa (demografia, orografia, económicos...)   |
|                         | Escolha de tipo de mapa (Es)   | Perguntas que peçam as razões porque foi escolhido x mapa (natureza do mapa, relações com as temáticas...)   |
| Legenda                 | Tema (Te)                      | Perguntas que peçam o tema   |
|                         | Fonte (Fo)                     | Perguntas que peçam a fonte de informação (INE, ProData...)  |
|                         | Tempo (Tp)                     | Perguntas que peça o tempo que é coberto pelo mapa (data, tempo longo, curto...)   |
|                         | Variáveis (Va)                 | Perguntas que peçam a identificação das variáveis (curvas de níveis, cursos de água... ou outras que não estejam contempladas no Tp e Ut – dimensão Legenda. |
|                         | Unidades territoriais (Ut)     | Perguntas que peçam a identificação das unidades territoriais (concelhos, freguesias...)   |
| Leitura e interpretação | Informação específica (If)     | Perguntas que peçam informação pontual específica  |
|                         | Relações (Re)                  | Perguntas que peçam o cruzamento da informação do mapa com outros mapas / outras fontes de informação  |
|                         | Comparação (Co)                | Perguntas que peçam a comparação entre mapas / outras fontes de informação   |
|                         | Contextualização (Cx)          | Perguntas que peçam a contextualização do fenómeno (país, situação política, económica, social... ou dados que podem estar expressos na dimensão -Legenda    |
|                         | Causas (Ca)                    | Pergunta que peçam as causas do fenómeno   |
|                         | Consequências (Cs)             | Perguntas que peçam as consequências do fenómeno   |
|                         | Síntese (Si)                   | Perguntas que peçam uma síntese da informação  |
| Avaliação               | Juízo de valor (Jv)            | Perguntas que peçam uma opinião /outros pontos de vista  |
|                         | Inferência (In)                | Perguntas que peçam uma hipótese explicativa /predição para além da informação dada pelo mapa  |
|                         | Outras (O)                     | Todas as perguntas que não apresentam uma suficiente clareza quanto ao seu objeto  |

O domínio e o objeto das perguntas fazem parte da análise efectuada, bem como os indicadores que cada dimensão pretendia refletir. Só assim se conseguia objectivar as perguntas de cada professor e renomeá-las segundo os padrões estabelecidos na categorização. Foram analisadas todas as questões que envolvidas no questionamento dos professores acerca dos

mapas. Pergunta a pergunta, a análise categorizou o sentido e os conteúdos que pretendiam exercer sobre os alunos. Professor a professor foi-se distinguindo o padrão de questionamento e os métodos mais utilizados para abordar os temas. Nesta análise foi essencial destacar a envolvimento do tipo de questionamento, para definir o método mais utilizado pelos professores de Geografia no que diz respeito os mapas.



## Capítulo 3

### 3. Análise dos dados e os respectivos estudos

Numa perspetiva de caracterizar melhor o contexto escolar face aos novos métodos propostos pelos professores, propôs-se este estudo como um passo para uma caracterização dessa situação. Com um rumo bem definido sobre o estudo e intercalando os conhecimentos históricos no que diz respeito ao cinema e os conhecimentos geográficos numa visão diferenciada dos demais com aplicabilidade no questionamento dos professores de Geografia face aos mapas, pretende-se demonstrar as potencialidades de um recurso como o cinema tem dentro da sala de aula de História, bem como a forma dos professores de Geografia questionarem os mapas.

Estes estudos reúnem uma análise fundamentada por elementos que resultam de uma observação participante do investigador dentro da sala de aula, fichas de trabalho, excertos de filme e fontes. Nesse sentido todos estes parâmetros permitiram potencializar e assegurar o estudo no seu todo. Por constrangimentos adstritos à organização das turmas na escola onde se irá implementar os projetos, decidiu-se implementar dois estudos diferentes nas disciplinas que compõem o curso, assim sendo, a observação das aulas também detém um carácter diferente.

Nas salas de aula de Geografia e de História a observação tornou-se mais descritiva. A observação concebida permitiu ao investigador adquirir conhecimentos e comportamentos dentro de uma sala de aula. Estes saberes sobre a turma são essenciais para a escolha da melhor técnica de implementação dos projetos a que serão sujeitos os alunos e professores. No caso específico de História, a observação comprovou que os alunos do ensino recorrente são extremamente calmos e cumpridores nas tarefas que lhes são propostas. Já em Geografia, o estudo é focado nas questões dos professores mas com a observação permitiu verificar que os

alunos são em maioria dos casos muito mais novos do que os do recorrente, o que confere uma outra dinâmica na sala de aula e um outro cuidado no tipo de questionamento.

A postura do investigador envolveu diferentes métodos de observação, nomeadamente o feedback do professor que estivesse a lecionar, a gestão de tempo da aula, o método de observação do comportamento do professor e o método de observação do comportamento do aluno. O feedback do professor residiu na resistência do comportamento do professor face às adversidades proporcionadas pelos alunos na sala de aula. A observação da gestão do tempo da aula teve em vista a análise da distribuição de tarefas que permitiu uma melhor organização dos conteúdos e de um melhor aproveitamento do tempo disponível. O método de observação do comportamento do professor e do aluno permitiram analisar as características mais frequentes destes, e adequar a técnica mais plausível para no caso de enfrentar situações adversas conseguir contorná-las. Todas as aulas de observação foram de 90 minutos, sendo de realçar a necessidade crucial de refletir sobre a forma consciente das decisões de aprendizagens. Assim este estudo permitiu arrecadar resultados consistentes das capacidades dos alunos e dos professores face aos métodos utilizados pelo investigador.

#### 3.1 Estudo em História

Como referido na introdução e expresso no capítulo dedicado à metodologia de investigação, (**capítulo 2**) este projeto pretendeu abordar a leitura e interpretação de excertos do filme e de fontes bem como a atribuição de relevância aos filmes de ficção nas aulas de História. A pergunta de investigação foi a seguinte: Qual é o conhecimento histórico que os alunos constroem no cruzamento de fontes históricas e filmes de ficção? Como sabido, a fonte ficcional usada foi o filme “Brave Heart- Desafio do Guerreiro” de Mel Gibson.

Para encontrar respostas foram elaboradas duas fichas de trabalho (FT), cujas respostas dos alunos (AI) passaremos de seguida a analisar.

##### 3.1.1 FT1 – O casamento medieval

Esta ficha teve como objetivo apurar a evolução dos alunos na investigação histórica dos filmes em contexto escolar (V. Anexo 2). Nesse desenvolver de ideias o estudo qualifica-se através de uma **FT** onde se destaca a caracterização mais pormenorizada do casamento medieval. Para uma melhor abordagem ao conteúdo e sustentação da **FT** os alunos assistiram a

um pequeno excerto que lhes proporcionou uma visão mais ampla de como o filme retratou a época e o matrimónio quer dos camponeses quer dos seus governantes.

A questão 1 (Q1) pedia o seguinte: “*Descreva o que mais o impressionou neste excerto*”. A análise das respostas dos alunos permitiu criar umas categorias substantivas que recorrentemente apareceram. Assim, e em primeiro lugar, temos duas respostas que valorizaram a presença de “casamentos combinados”. Os argumentos apresentados são marcados por concepções contemporâneas que definem o casamento como fruto de sentimentos e não por razões de natureza económica e política. A eles subjaz a ideia tácita de que o casamento ‘por amor’ é atemporal, e provavelmente, também sentido como um ato cultural universal. Ocorre também um outro grupo de respostas que prefere valorizar o impacto da “impossibilidade de casamento de pessoas de grupos sociais diferentes” (povo vs. nobreza). Uma vez mais estamos em presença de uma ideia tácita estereótipo que atribui aos sentimentos amorosos um poder superior às regras sociais vigentes na altura. Surgiu ainda a valorização de uma concepção de festa, onde se retrata de forma distinta as classes sociais (povo/nobreza). Na apreciação do casamento do povo, elaborada pelo aluno 6 e 7, foi eleita a presença da alegria enquanto a da vivida pela nobreza, ela é adjectivada de “pomposa” e com “pouca naturalidade”. É de notar a resposta do A18 que faz referencia à “primeira nocte” e à estratégia do herói (Wallace) de casar em segredo para que a sua amada não fosse sujeita a esse tipo de condição.

A Q2 pedia o seguinte: “*Encontrou algumas semelhanças entre o casamento medieval e de agora? Dê exemplos*”. Foi possível estabelecer a seguinte distribuição (V. tabela 7).

Tabela 7: Semelhanças entre o casamento medieval e de agora (N=8)

| Categorias  | Indicadores   | F |
|---|---|---|
| Bênção por um sacerdote   | A resposta apresentava coerência no que diz respeito a semelhança que se vive na atualidade do casamento em ser celebrado por um sacerdote. | 3 |
| Festas  | A resposta descreve a alegria que transporta a atualidade para exemplificar o passado.  | 5 |
| Casamento por conveniência /vontade   | A resposta apresenta características semelhantes no que diz respeito ao casamento por conveniência e por vontade                            | 3 |
| <b>Nota:</b> O número de ocorrências é superior ao número de total de alunos já que nas respostas encontramos informação que se aloca em mais de uma categoria. |   |   |

### Capítulo 3- Análise dos dados e os respectivos estudos

As respostas que se incluem na categoria de “Bênção por um sacerdote” relacionam-se com a aceitação da igreja e do matrimónio ‘católico’ (ou pelo menos cristão), encarada como normal ao referirem o sacerdote como uma das semelhanças comparadas com os dias de hoje. Estão, pois, a atribuir uma validade à narrativa visual através das suas vivências pessoais. Eis alguns exemplos:

Existem semelhanças, entre elas a bênção pelo sacerdote e a parte da festa. Ambas se realizam com quem toma essa decisão, A11

Na minha opinião acho que não havia tantas semelhanças, talvez o facto de haver a presença do sacerdote na união, A17

Sim, sacerdote e festas, A18

Os alunos referiram as festas como principal ligação à atualidade. As respostas fornecidas foram as seguintes:

Apenas as festas, no dia do casamento. Mas no entanto tudo o resto não há qualquer outra semelhança, A13

O casamento dos camponeses no que diz respeito à celebração encontro semelhanças aos dias de hoje, amigos e família em celebração, A14

Sim havia festa, A15

Ao encararem esta prática como sendo normal conseguiram atingir o objetivo primeiramente estabelecido obter informações de semelhança entre o passado e o presente.

Ainda se destacam respostas que se enquadram na categoria de “Casamentos Conveniência/Vontade”. Destacam-se as seguintes respostas:

Sim hoje em dia há também casamentos por conveniência, como na Índia, A12

Agora, quase todos os casamentos são realizados por vontade dos noivos, A15

Nestas respostas podemos ver os alunos a convocar conhecimentos de práticas culturais de outros países e defender por oposição, as diferenças através de uma generalização (A15).

A Q3 pedia, após a leitura de um texto verbal que respondessem à seguinte pergunta: “Qual era a intenção do Rei ao definir uma política de casamentos?”. A análise das respostas permitiu a tabela seguinte (V. Tabela 2).

Tabela 8: Política de casamentos - Intenção do Rei (N=8)

| Categorias  | Indicadores   | F |
|---|---|---|
| Manutenção do poder   | As respostas apresentavam indícios de poder absoluto              | 2 |
| Manutenção da ordem   | As respostas descrevem a intenção/preocupação do rei no seu reino | 4 |
| Manutenção da unidade territorial (sujeitos /meios de produção) | As respostas expõem o interesse do rei em manter a coesão         | 2 |

As respostas descrevem a forma como o Rei se opunha e se valorizava diante dos demais (camponeses), ou como a manutenção da ordem foi a resposta mais utilizada para estabelecer uma hierarquia entre o poder senhorial e os outros grupos sociais:

A intenção do rei era manter o seu poder, a sua linhagem. Eram casamentos arranjados de forma a manter tudo sob o seu controlo, AI1

A intenção do rei era apenas por interesse, AI3

Nesta descrição da atribuição do poder e percepção deste por parte dos alunos vem por si só justificar com coerência o pensamento de soberania que o rei tinha e fazia passar aos camponeses. Essa percepção foi denotada por dois alunos, que, de imediato, relataram a intenção do soberano. As respostas que conotem a manutenção da ordem apresentam-se da seguinte forma:

Era definir que cada classe se casasse, arranjava casamentos sem consentimento dos intervenientes, AI2

A sua intenção era de restringir a escolha de forma a evitar que os camponeses abandonassem os seus territórios, e não houvesse mistura de classes, AI4

Era que não houvesse mistura de classes, AI6

O rei tinha a intenção de não misturar pessoas de classes diferentes. Os casamentos só podiam ser feitos entre pessoas da mesma classe social, AI7

Entre as respostas mencionadas, destaca-se a do AI4, onde o aluno estabelece um raciocínio coerente entre a intenção do rei, por um lado controlar toda a região através do matrimónio, assim os camponeses teriam de se fixar e produzir riqueza, e por outro evitar que os camponeses extrapolassem a sua classe social de forma a contaminar a classe senhorial. Esta resposta demonstra uma aprendizagem cognitiva de relacionar conteúdos e articular os mesmos de forma a responder corretamente à questão. Simultaneamente, coloca-se também na análise da pretensão do rei em manter a coesão e manutenção do reino.

Para caracterizar a última categoria- Manutenção da unidade territorial, os alunos apresentaram respostas onde se destaca a vontade do rei em manter a coesão da unidade territorial. Eis algumas respostas:

A sua intenção era de restringir a escolha de forma a evitar que os camponeses abandonassem os seus territórios, e não houvesse mistura de classes, AI4

A intenção era ter auxílio dos outros reinos, AI8

Procedemos de seguida à análise das respostas à Q4: *“Como seria a reação dos ‘noivos’ à decisão e escolha do Rei?”*. Na resposta a esta questão, os alunos enquadraram de forma sucinta todo o conteúdo, dividindo-o em 2 categorias: Obediência (presente como referência) e Obediência (Costume/Passado). Os alunos foram quase unânimes em atribuir ao presente o papel de referência factual (V. Tabela 3):

Tabela 9: Reações dos noivos à decisão e escolha do Rei (N=8)

| Categorias                            | Indicadores  | f |
|---------------------------------------|--|---|
| Obediência (presente como referência) | As respostas apresentavam perceção da realidade factual                  | 7 |
| Obediência (costume/passado)          | As respostas demonstram a intenção e aceitação do casamento de tal forma | 1 |

Eis exemplos do primeiro tipo:

Tinha que aceitar e se resignar, AI2

A maior parte certamente se sentiria mal porque não era aquela pessoa que pretendia, AI3

A reação dos noivos perante a decisão era de desagrado, no entanto de aceitação, AI4

Uma má reação porque se gostassem de alguém de outra classe não se poderiam casar, AI6

A reação era de obrigação pois poderia não haver amor, AI8

Estas respostas foram estruturadas servindo-se de informações orientadas quer pelo excerto retirado do filme quer pelo texto fornecido. A estrutura das respostas da maioria dos alunos foi-se baseando no sentimento atual sobre o casamento, mas sempre com a compreensão de que a época retratada é diferente e que deveriam acatar as ordens superiores. Uma das respostas consideradas evidencia uma outra situação, a ideia romântica de se casar por amor, casar com outros estratos sociais, onde o aluno (AI6) estabelece uma relação entre o pensamento atual e o exercido no passado as escolhas do rei.

A única resposta que se enquadra na categoria de Obediência (costume/passado) explicita a ideia deste modo: “Os noivos podiam não querer estes casamentos mas não faziam nada para o contrariar, logo casavam sem pôr em causa a decisão do rei. Era normal isto acontecer, AI1”. Nesta resposta encontra-se uma aceitação definida face à época medieval. O aluno encara de forma normal o não casamento por vontade, concordando que os poderes do rei lhe dava direitos sobre os camponeses, por isso estes não deveriam contrariar a vontade soberana. Nesta análise ainda se consegue determinar uma evolução do AI1, na medida que a resposta facultada na Q1 desta ficha ele afirma: “ O que mais me impressionou foi o casamento arranjado, com total desinteresse, entre o filho do rei de Inglaterra e a filha do rei de França, AI1”. Nessa perspetiva assume-se que este aluno conseguiu durante a aula processar todo o conteúdo de forma a moldar a sua resposta e aceitar como sendo “ (...) normal isto acontecer, AI1”.

Finalmente, a Q5 colocava o seguinte: *Qual destas duas fontes de informação (filme e o texto) relata a ‘verdadeira’ história? Porquê?*. Os alunos respondem tendo um olhar bipolar sobre as duas fontes de informação disponíveis, o filme e o texto historiográfico, tendo unanimemente afirmado que o texto relata a verdadeira história sobre os acontecimentos. Nas suas respostas, alguns alunos consideraram que o texto tem melhor relato, não alterando a história original (6/N8), outras respostas mostraram que o filme por ser ficção não tinha veracidade (2/N8), outros ainda mencionaram um espírito crítico ao filme pois este adulterava de forma a agradar ao espectador (2/N8), e por fim, um aluno relacionava a sua resposta com o casamento medieval arranjado da época (V. Tabela 4).

**Tabela 10:** Distribuição discriminatória da ‘validade /veracidade’ da história (N=8)

| Argumentos   | Texto | Filme |
|--|-------|-------|
| Relato verídico  | 6     |       |
| Ficção   |       | 2     |
| Pensamento crítico /Agradar o Leitor /Espectador   |       | 2     |
| Casamento  |       | 1     |
| <b>Nota:</b> O número de ocorrências é superior ao número de total de alunos já que nas respostas referidas tem mais que uma categoria |       |       |

A maioria dos alunos compreendeu o exercício pedido produzindo um cruzamento de dados que permitiu verificar algumas situações interessantes. Em algumas dessas respostas verifica-se uma consistência de assimilação de conteúdos, tais como:

O texto comparado com o filme talvez seja mais verdadeiro. Isto acontece porque o filme sofre alterações de modo a agradar ao espectador, A11

O texto relata a verdadeira história, o filme relata a ficção na tentativa de embelezar a história, A14

O aluno 1 desenvolve uma crítica construtiva explicando que “talvez seja mais verdadeira”, não exclui por completo o filme, pois sabe que noutros aspetos o filme reproduz a verdade. O aluno 1 e 4 demonstram que a ficção ajuda no embelezamento da própria realidade que permite uma produção de agradabilidade ao espectador. A resposta do aluno 8 “O texto porque relata a realidade da altura, casando os filhos sem lhes pergunta” cruza a ideia de casamento patente na atualidade, remetendo a sua consciência sobre tal ato, com a demonstrada no filme para justificar que o texto conta realmente a verdadeira história.

#### 3.1.2 FT2 – A mulher da idade medieval

A FT2 – A mulher da idade medieval (v. Anexo 3) teve como objetivo o apurar a evolução dos alunos na investigação histórica dos filmes em contexto escolar à semelhança do que se passava na FT anterior. Nela destaca-se a caracterização mais pormenorizada da mulher da idade medieval. Para uma melhor abordagem ao conteúdo e sustentação da FT os alunos assistiram a um pequeno excerto que lhes iria proporcionar uma visão mais ampla de como o filme retratou a época e a posição da mulher em todo o contexto.

A Q1 pedia o seguinte: “*Descreva o que mais o impressionou neste excerto*”. À semelhança do que decorreu na FT1, a análise das respostas dos alunos permitiu criar umas categorias substantivas que recorrentemente apareceram. No desenrolar da análise, todos os alunos retiraram a conclusão de que a mulher tinha um papel que não era suposto ter na época retratada no filme. Na maioria, os argumentos apresentados derivaram da ideia de que a mulher não podia ter papel ativo no sistema militar e que a noite de núpcias (primeira noite) não tem qualquer sentido, pois desrespeita a mulher em toda a sua virtude. Surgiu ainda um grupo de respostas que descreviam a humilhação da mulher face ao poder dominante do homem sendo este o que mais lhes tinha impressionado. Estas ideias subjacentes nos alunos correspondem à interpretação da realidade como ela é presenciada atualmente, por isso tudo o que o excerto

reproduz causa o impulso de constrangimento. É de notar a resposta do A14 que destaca a capacidade da mulher em lidar com a época retratada, não fazendo a separação temporal mas sim valorizando a mulher. Ainda merece atenção o A15 que prefere citar umas das frases pronunciada por uma personagem que diz o seguinte: “Todos os homens morrem, mas nem todos os homens viveram, A15”.

A Q2 pedia o seguinte: *“Tudo o que viu no filme poderia ter acontecido no passado?”* Na análise a esta questão foi possível estabelecer uma ideia unânime em todas as respostas. Todos os alunos concordaram que tudo o que percecionaram no excerto não poderia ter acontecido no passado. Na generalidade, os argumentos utilizados foram da importância exacerbada que o autor atribui ao papel da princesa de Gales, em que lhe conecta uma importância superior à maioria dos homens da Idade Medieval. No mesmo sentido, algumas respostas enquadram a presença da princesa nas reuniões de guerra, o que era totalmente descabido para a época e também a visita desta a um prisioneiro de guerra às masmorras pedindo que este se declarasse culpado:

Não. Porque a mulher, princesa, não teria a importância que lhe é atribuída no filme, A11

Não, de modo algum a simples visita da princesa à masmorra para ver o Wallace ou anteriormente uma mulher assistir a uma reunião de guerra, A14

No passado, a mulher nunca poderia substituir ou representar o seu marido em papéis tão importantes, A15

No decorrer da análise surge ainda uma resposta à Q2 em que se apura um sentimento que talvez não pudesse ser possível na época medieval, o sentimento de amor entre a princesa de Gales e a personagem principal Wallace. Na resposta, o A17 exclui os argumentos supra mencionados para se focar especialmente no sentimento de amor. A presença da ideia que atribui aos sentimentos amorosos um poder superior às regras sociais vigentes na altura, é alterado pelo próprio A1 ao não aceitar que este ato fosse possível no passado e permitindo a inclusão da ideia de “impossibilidade de casamento de pessoas de grupos sociais diferentes”. A resposta do A17 foi a seguinte: “Não. Uma das partes do filme que naquele tempo era impensável acontecer, é quando surge ou nasce um sentimento de amor entre a Princesa de Gales e o camponês Wallace”.

Procedemos de seguida à análise das respostas à Q3, que apresenta como base principal o texto verbal. Esta pedia que respondessem à seguinte Q: *“Qual era a importância da Mulher na*

*Idade Média?*". Os alunos atribuíram três principais funções da mulher medieval: procriação, zelar pela família e educar os filhos (V. Tabela 5).

**Tabela 11:** Importância do papel da mulher na Idade Média (N=8)

| Argumentos          | Respostas |
|---------------------|-----------|
| Procriação          | 6         |
| Velar pela família  | 5         |
| Educação dos filhos | 5         |

**Nota:** O número de ocorrências é superior ao número de total de alunos já que nas respostas referidas tem mais que uma categoria

Na análise a esta questão, os alunos tiveram a capacidade de agrupar conhecimentos no que diz respeito ao papel da mulher na sociedade medieval. Não obstante de criar um juízo de valor sobre o certo e o errado, relacionando com a Q5 da FT1 (V. Anexo 2), estes concedem novamente ao texto a veracidade indiscutível permanecendo o filme como um puro ato de entretenimento. Algumas respostas produzidas pelos alunos:

Na Idade Média a importância da mulher era apenas procriar, velar pela família e bens e cuidar, educar e tratar dos filhos, AI1

Na Idade Média a mulher não tinha grande importância, era vista como um objeto e até vista apenas como forma de procriar, AI7

A Q4 e Q5 foram construídas para que os AIs demonstrassem a sua reflexão sobre todo o contexto presenciado na sala de aula, baseado no historiador e no realizador de cinema. A opção por questões abertas permitiu aos alunos desenvolverem as suas ideias por suas próprias palavras, após discussão do tema.

A Q4 pedia o seguinte: " Qual é o objetivo de um historiador ao "contar" a História?". As respostas produzidas pelos AIs demonstram uma ideia pré-concebida de que o historiador apresenta um papel relevante para a sociedade. Nas respostas, os AIs assumiram que a verdade provém do historiador de forma natural. Estes assumem que ser historiador é ser portador da capacidade de interpretar a sabedoria do passado para a compreensão do presente. Eis algumas respostas produzidas:

O objetivo de um historiador ao contar a História é retratar a época em que a História aconteceu da forma mais real possível, AI1

O objetivo de um historiador é retratar a História tal e qual como ela é ao mínimo detalhe, AI4

Um historiador tem como objetivo e papel, contar-nos uma realidade passada, numa certa época. Serve também para nos mostrar, se houver, as diferenças do tempo retratado para a realidade, AI7

A única resposta que se destacou foi a do A15 “Informar os tempos atuais qual era a forma de pensar e de governar dos nossos antepassados, A15”, que demonstrou uma interpretação diferente de todos os outros, desmistificando um caminho mais político do papel que este atribui ao historiador. A resposta caracteriza, provavelmente inconscientemente, uma opinião crítica e um desagrado com a situação atual do país neste sector. Sendo a resposta aberta, a esta pergunta, afere-se que o A1 conseguiu envolver de forma sucinta a sua opinião crítica e factual.

Finalmente, a Q5 relacionada com a Q4 pedia o seguinte: “*E o realizador de cinema? Quais as suas intenções?*” A análise das respostas dos AIs permitiu concluir que o realizador desempenha um papel meramente de “businessman” onde o seu principal objetivo é, agradar ao maior número de espectadores, usando a ficção para cativar emocionalmente e no final receber prémios pelo trabalho elaborado. Os alunos retêm essa ideia bem formada das intenções do realizador, focando sempre a ideia de atualidade em não recontar a História mas sim produzir uma nova (V. Tabela 6).

**Tabela 12:** Objetivos e Intenção do realizador (N=8)

| Intenção   | Respostas |
|--|-----------|
| Agradar ao espectador  | 3         |
| Prémios  | 1         |
| Aferir o lado emocional do espectador  | 4         |
| Usar ficção  | 1         |
| <b>Nota:</b> O número de ocorrências é superior ao número de total de alunos já que nas respostas referidas tem mais que uma categoria |           |

No entanto, existe um grupo de respostas que se manifestou de forma diferente. O A17 respondeu da seguinte forma: “O realizador de cinema tem como intenção contar e mostrar-nos como aconteceram as coisas, mas também dar mais ênfase a outros aspetos, como por exemplo os sentimentos, A17”. Este ao admitir que o realizador tem como objetivo “contar e mostrar-nos como aconteceram as coisas” está a inserir uma conotação ao realizador de veracidade sobre os factos que retrata o filme. Nesse mesmo sentido, o A18 apresenta uma resposta onde inicia um pensamento de viagem no tempo, atribuindo ao realizador a responsabilidade de mostrar na tela o que se passou no passado. A resposta foi a seguinte: “O realizador de cinema tem o objetivo de emocionar, prender o espetador e transportá-lo no tempo, A18”.

Na discussão da resolução das FTs realizadas, e dada a divisão das questões por padrão de conhecimento, foi possível perceber o nível de conhecimento do aluno, no que diz respeito à identificação, compreensão articulação dos conteúdos e construção de opinião (V. Tabela 13).

**Tabela 13:** Domínios de conhecimento histórico

| Domínio                   | Descritores   |
|---------------------------|---|
| Compreensão               | O aluno consegue abranger a noção de espaço e de tempo.   |
| Identificação             | O aluno identifica as diversas fontes de informação       |
| Articulação dos conteúdos | O aluno distingue fonte ficcional de fonte histórica      |
| Construção de opinião     | O aluno consegue articular os conteúdos com a sua opinião |

A promoção de uma compreensão crítica do conteúdo e da sua intervenção pedagógica foi-se criando à medida que a aula ia avançando. Os alunos estabeleceram alguns padrões de conhecimento (V. Tabela 14).

**Tabela 14:** Observação das respostas dos alunos (N= 8)

| Fichas de trabalho   | MM          | CM | MM            | CM | MM                        | CM | MM                    | CM |
|----------------------|-------------|----|---------------|----|---------------------------|----|-----------------------|----|
| Domínios<br>Nº Aluno | Compreensão |    | Identificação |    | Articulação dos conteúdos |    | Construção de opinião |    |
| 1                    |             |    |               |    |                           |    |                       |    |
| 2                    |             |    |               |    |                           |    |                       |    |
| 3                    |             |    |               |    |                           |    |                       |    |
| 4                    |             |    |               |    |                           |    |                       |    |
| 5                    |             |    |               |    |                           |    |                       |    |
| 6                    |             |    |               |    |                           |    |                       |    |
| 7                    |             |    |               |    |                           |    |                       |    |
| 8                    |             |    |               |    |                           |    |                       |    |

Legenda: MM: Mulher Medieval; CM: Casamento Medieval; Cinzento: cumprimento do objetivo da tarefa expressas nas FTs; Branco: Não cumprimento

Na observação das respostas efetuadas afere-se que a turma se encontra com algumas dificuldades cognitivas no que diz respeito à articulação de conteúdos e construção de opinião. Verifica-se que nos conteúdos que requerem identificação apenas 1 Al teve dificuldade de aferição, no entanto, no que concerne à articulação e à construção de opinião apresentam-se 3 Als cada com problemas detetados. Este obstáculo é em grande parte justificado pelo facto dos Als serem trabalhadores estudantes e apresentarem uma longevidade referente ao seu último ano de frequência do ensino. É de notar que estes apresentam, mesmo assim uma

capacidade de reflexão e de articulação de conteúdos bem expressivos. Para além dos índices que esta turma apresenta, refere-se também o empenho e vontade que sempre demonstram em terminar as tarefas propostas pelo professor, com vontade de aprender mais.

### 3.2 Estudo em Geografia

O desenvolvimento do estudo proposto para a aula de Geografia pretendeu abordar o tipo de questionamento dos professores de Geografia na exploração de mapas. A pergunta de investigação proposta foi a seguinte: *Qual é o tipo de questionamento escrito dos professores de Geografia sobre a exploração de mapas?*

Para qualificar este estudo foram consideradas as perguntas propostas por 4 professores (P4) nas FTs por eles implementadas ao longo do ano, cuja análise poderá proporcionar uma visão sobre o questionamento escrito dos professores de Geografia na exploração de mapas, e deste modo como ele contribui para uma construção do conhecimento geográfico.

A análise das questões foi orientada por um sistema de categorias (v. Tabela 15) que se encontra como tabela 5 (Capítulo 2).

Tabela 15: Categorias de perguntas- Mapas

| Dimensões               | Categorias /Objeto da pergunta | Indicadores  |
|-------------------------|--------------------------------|--|
| Tipo                    | Tipo de mapa (Ti)              | Perguntas que peçam a identificação do tipo de mapa (demografia, orografia, económicos....)  |
|                         | Escolha de tipo de mapa (Es)   | Perguntas que peçam as razões porque foi escolhido x mapa (natureza do mapa, relações com as temáticas...)   |
| Legenda                 | Tema (Te)                      | Perguntas que peçam o tema   |
|                         | Fonte (Fo)                     | Perguntas que peçam a fonte de informação (INE, ProData...)  |
|                         | Tempo (Tp)                     | Perguntas que peça o tempo que é coberto pelo mapa (data, tempo longo, curto...)   |
|                         | Variáveis (Va)                 | Perguntas que peçam a identificação das variáveis (curvas de níveis, cursos de água... ou outras que não estejam contempladas no Tp e Ut – dimensão Legenda. |
|                         | Unidades territoriais (Ut)     | Perguntas que peçam a identificação das unidades territoriais (concelhos, freguesias...)   |
| Leitura e interpretação | Informação específica (If)     | Perguntas que peçam informação pontual específica  |
|                         | Relações (Re)                  | Perguntas que peçam o cruzamento da informação do mapa com outros mapas / outras fontes de informação  |
|                         | Comparação (Co)                | Perguntas que peçam a comparação entre mapas / outras fontes de informação   |
|                         | Contextualização (Cx)          | Perguntas que peçam a contextualização do fenómeno (país, situação política, económica, social... ou dados que podem estar expressos na dimensão -Legenda    |
|                         | Causas (Ca)                    | Pergunta que peçam as causas do fenómeno   |
|                         | Consequências (Cs)             | Perguntas que peçam as consequências do fenómeno   |
|                         | Síntese (Si)                   | Perguntas que peçam uma síntese da informação  |
| Avaliação               | Juízo de valor (Jv)            | Perguntas que peçam uma opinião /outros pontos de vista  |
|                         | Inferência (In)                | Perguntas que peçam uma hipótese explicativa /predição para além da informação dada pelo mapa  |
|                         | <b>Outras (O)</b>              | Todas as perguntas que não apresentam uma suficiente clareza quanto ao seu objeto  |

A tabela 8 mostra a distribuição do número de questões nas fichas de trabalho em cada professora.

**Tabela 16:** Contextualização do questionamento sobre mapas - Geografia

| Professores<br>Nº  | Tema                                       | Questões<br>Nº | FTs<br>Nº |
|--|--|----------------|-----------|
| 1  | Recursos Marítimos                         | 3              | 2         |
| 2  | Recursos Marítimos                         | 5              | 2         |
| 3  | População                                  | 2              | 1         |
| 4  | População (FT1)<br>Recursos Hídricos (FT2) | 8              | 2         |
| <b>Nota:</b> 4 professores (Pr4) na realização de 7 fichas de trabalho (FT7) |  |                |           |

O **P1** produziu duas FTs onde ocorreram questões relacionadas com a exploração de mapas cujo tema foi “Recursos Marítimos”. A Q1 da **FT1** (V. Anexo 4) foi a seguinte *“Com base no mapa projetado, localize as áreas de pesca da frota portuguesa e indique as principais espécies capturadas”*. A esta questão podemos aferir que o P1 remete o seu discurso para a agilização dos conteúdos programáticos de forma a relacioná-los entre si. Esta questão enquadra-se na categoria das Relações, “que analisa as perguntas que pedem o cruzamento da informação do mapa com outros conteúdos”. Na **FT2** (V. Anexo 5) incitam-se os alunos no mesmo sentido na Q1: *“Com a visualização do mapa projetado, explique de que forma a constituição da ZEE (Zona Económica Exclusiva) e a adesão de Portugal á CEE veio influenciar o sector das pescas em Portugal”*. O professor ao pedir que o aluno visualize o mapa e articule com os conteúdos está a incitá-lo para a sua perceção visual e para o seu discernimento sobre os conteúdos apresentados. Já na Q2, o P1 aborda o mapa de forma diferente solicitando o aluno que: *“Compare a posição de Portugal relativamente ao contexto da U. E, no que respeita ao consumo de peixe.”* Esta questão coloca-se num prisma de exercício de manuseamento de dados. Segundo a análise realizada nas categorias de perguntas, esta acarreta como categoria e objeto da pergunta a contextualização e comparação do mapa apresentado remetendo sempre uma compreensão lógica do aluno.

O **P2** demonstrou nas duas **FTs** que apresentou sobre as questões relacionadas com mapas uma variabilidade entre elas, tendo o conteúdo programático sido “Recursos Marítimos”. A **FT 1** (V. Anexo 6) apresenta na Q1 o seguinte pedido: *“Identifique os dois portos nacionais com maior volume de peixe descarregado”*. A questão é colocada para que o aluno use a sua perceção visual no mapa e estabeleça relações entre os conteúdos trabalhados na sala de aula e a informação expressa no mapa. Na **FT2** (V. Anexo 7) o professor subdivide as 4 questões sobre o mapa, apresentando-se da seguinte forma: *“Identifique os acidentes do litoral assinalados com um número de 1 a 4”*. Nesta questão, o P2 pretende que o aluno aborde de forma focalizada os

conteúdos programáticos. A questão é colocada na categoria Variável que remete para “Perguntas que peçam a identificação das variáveis (curvas de níveis, cursos de água ou outras que não estejam contempladas no Tp e Ut – dimensão Legenda.” A Q2 é a seguinte: “*Explique a formação dos que se encontram assinalados com 1 e 2*”. Ela minúcia os fenómenos pedindo a identificação das causas dos fenómenos mencionados. Já a Q3 varia das demais pedindo: “*Assinale no mapa, com as letras respetivas, os seguintes cabos: A. Mondego; B. Carvoeiro; C. Espichel; D. Sines*”. Com esta questão o professor pretende destacar a perceção de localização dos alunos, daí ser alocada na categoria -Unidades territoriais, ou seja, “Perguntas que peçam a identificação das unidades territoriais (concelhos, freguesias) ”. A última questão, Q4, é a seguinte: “*Explique a influência dos cabos na localização dos principais portos, exemplificando com os que assinalou na questão anterior*”, que pretende que os alunos evoquem os conhecimentos mobilizados e expressos na questão anterior, daí ser sido categorizada como pergunta de Relação, pois evoca o cruzamento de informação.

A análise realizada ao **P3** é essencialmente focada numa FT (V. Anexo 8), exibindo duas questões apenas. Para esta análise o conteúdo programático selecionado foi a População exibindo um carácter de versatilidade face aos anteriores. A Q1 foi a seguinte: “*Identifica as regiões onde existiu maior variação da população negativa*” com a qual o professor tencionava que o aluno envolva-se o seu conhecimento territorial e perceptivo através do mapa para responder corretamente ao perguntado. Esta questão insere-se na categoria de Contextualização do fenómeno. Relativo há Q2 ela preenche-se da seguinte forma:“ *Explica de que forma os movimentos migratórios influenciam estas variações*”. Agrupada claramente à questão anterior, o Q3 pedia ao aluno que destacassem as causas que influenciaram a variação negativa. Esta é uma pergunta do tipo Relações.

O **P4** apresentou duas FTs com uma forma diferente de elaborar o questionamento Geográfico acerca dos mapas. Na **FT1** (V. Anexo 9) o conteúdo programático é a População e coloca questões de escolha múltipla para uma maior possibilidade de resposta do aluno:

*“1. De acordo com a figura 3, as regiões que tiveram um crescimento da população residente superior ou igual a 5% foram...”*

*(A) Baixo Mondego, Pinhal Litoral, Alentejo Litoral, Lezíria do Tejo e Regiões Autónoma da Madeira.*

*(B) Oeste, Lisboa, Península de Setúbal, Algarve e Região Autónoma dos Açores.*

*(C) Oeste, Lisboa, Península de Setúbal, Algarve e Região Autónoma da Madeira.*

*(D) Baixo Mondego, Pinhal Litoral, Alentejo Litoral, Lezíria do Tejo e Região Autónoma dos Açores.*

*2. De acordo com a figura 3, as regiões que tiveram uma maior diminuição da população foram...”*

*(A) Alto Trás-os-Montes, Serra da Estrela, e Beira Interior Sul.*

*(B) Beira Interior Norte, Serra da Estrela e Pinhal Interior Sul.*

*(C) Tâmega, Douro e Alto Trás-os-Montes*

(D) Tâmega, Douro e Pinhal Interior Norte.

3. A taxa de variação da população residente em Portugal Continental, representada na figura 3, evidência que, no período de 2001 a 2011, se verificou...

- (A) um aumento das assimetrias entre o litoral e o interior do país.
- (B) uma diminuição das assimetrias entre o litoral sul e o interior sul.
- (C) um aumento das assimetrias entre o interior norte e o interior sul.
- (D) uma diminuição das assimetrias entre o litoral e o interior do país.

4. Os valores da variação populacional no Centro Interior de Portugal Continental observáveis na figura 3, devem se sobretudo...

- (A) ao saldo migratório negativo e á elevada taxa de natalidade.
- (B) ao saldo migratório positivo e á elevada taxa de mortalidade
- (C) ao saldo natural positivo e á diminuição da taxa de imigração.
- (D) ao saldo natural negativo e ao aumento da taxa de imigração.

5. A inversão da tendência demográfica das regiões do interior do país passa, entre outras medidas...

- (A) pela melhoria dos equipamentos sociais de apoio aos idosos e pela preservação do património histórico
- (B) pela aposta no turismo rural e ambiente e pela abertura de centros comerciais.
- (C) pelo aumento do nível de qualificação da população e pelo investimento em artesanato.
- (D) pela captação de investimento exógenos e pela atribuição de subsídios de fixação para casais jovens."

Neste questionário, o professor estabelece um sistema de escola múltipla para o aluno ter uma maior facilidade na escolha da resposta correta, este questionamento torna-se válido facilitando a tarefa de resposta direta do aluno. Este tipo de questões enquadra-se na categorização de Síntese remetendo "Perguntas que peçam uma síntese da informação expressa no mapa".

Já na FT2 (V. Anexo 10) o conteúdo programático difere envolvendo os Recursos Hídricos onde coloca 3 questões para análise. A Q1 assenta no seguinte: "*Identifica o sistema aquífero com maior produtividade*". Nesta questão o professor aborda o tema de forma simples para uma perceção mais clara da fonte (mapa). Esta questão pede uma Informação específica. A Q2 foi a seguinte: "*Caracteriza esse sistema aquífero no que diz respeito às características geológicas*" que aloca na categoria das Relações onde se incluem "Perguntas que peçam o cruzamento da informação do mapa com outros mapas / outras fontes de informação". A Q3 apresenta a seguinte tarefa: "*Relaciona a produtividade dos sistemas aquíferos com as características geológicas dos terrenos.*". A fim de concluir a análise do questionamento, o P4 aborda de forma evolutiva face as questões elaboradas anteriormente a articulação de todos os conteúdos representados no mapa. Assim, ela pertence à categoria de Relações, pois pede o envolvimento dos dois conteúdos retratados em conjunto no mapa.

A partir da análise de todas as questões disponibilizadas pelos professores, concluiu-se que eles apresentam métodos diferenciados para a abordagem dos vários conteúdos

programáticos. Nessa perspectiva e para melhorar o tipo de questionamento sobre os mapas, os professores definiram estratégias para a interpretação do aluno, que são destacadas neste estudo a fim de resolver e melhorar a qualidade de ensino aprendizagem da nossa escola. Para uma compreensão melhor da análise feita apresenta-se uma tabela simplificada, onde podemos verificar o questionamento dos professores por categoria de perguntas (V. Tabela 9).

**Tabela 17:** Distribuição das perguntas dos professores por categorias referentes ao seu objeto (N= 4)

| <b>Questões</b><br><b>Perguntas</b>  | <b>P1</b><br><b>2 FTs</b><br><b>(t= 3)</b> | <b>P2</b><br><b>2 FTs</b><br><b>(t= 5)</b> | <b>P3</b><br><b>2 FTs</b><br><b>(t= 5)</b> | <b>P4</b><br><b>2 FTs</b><br><b>(t=8)</b> |
|--|--|--|--|---|
| Tipo de mapa (Ti)  |  |  |  |   |
| Escolha de tipo de mapa (Es)   |  |  |  |   |
| Tema (Te)  |  |  |  |   |
| Fonte (Fo)   |  |  |  |   |
| Tempo (Tp)   |  |  |  |   |
| Variáveis (Va)   |  | 1  |  |   |
| Unidades territoriais (Ut)   |  | 1  |  |   |
| Informação específica (If)   |  |  |  | 1   |
| Relações (Re)  | 1  | 2  | 1  | 2   |
| Comparação (Co)  | 1  |  |  |   |
| Contextualização (Cx)  | 1  |  | 1  |   |
| Causas (Ca)  |  | 1  |  |   |
| Consequências (Cs)   |  |  |  |   |
| Síntese (Si)   |  |  |  | 5   |
| Juízo de valor (Jv)  |  |  |  |   |
| Inferência (In)  |  |  |  |   |
| Outras (O)   |  |  |  |   |
| <b>Legenda das dimensões:</b> TI – Tipo de mapa; LEG – Legenda; LI – Leitura e interpretação; AV – Avaliação |  |  |  |   |

Como se pode aferir, esta tabela esclarece o tipo de perguntas feitas sobre mapas pelos 4 professores. Na análise realizada afere-se que por mais abordado que seja um tema, não existe uma categoria associada ou uma forma de fazer uma pergunta. O que se verifica é uma adaptação sistemática do professor à turma. Neste caso, conforme se ia mudando de professor, os métodos de questionamento eram diferentes, o mesmo se passando com os conteúdos. Eles expressam o estilo de lecionação dos professores, que implicam também uma certa formatação de pensamento dos seus alunos que se habitua apenas a responder a alguns tipos

estranhando outras diferentes que possam aparecer. Se um professor variar o estilo de perguntas e categorias, o aluno irá adquirir um conhecimento mais amplo sobre o tipo de questões e não terá dificuldade num futuro em responder a qualquer tipo de questão. O professor deve-se adaptar às suas turmas, mas também provocar estímulo com uma variedade de perguntas e de sofisticação e complexidade também variadas. No caso do aluno, este deve suscitar dúvidas e resolver os problemas mesmo que seja por tentativa e erro, pois só dessa forma se “molda” o desenvolvimento cognitivo.



## Capítulo 4

### 4 Conclusões, Limitações e Estudos futuros

#### 4.1 Conclusões

Neste capítulo apresentam-se as conclusões elencadas no estudo, permitindo a reflexão sobre as perguntas de investigação:

*Qual é o conhecimento histórico que os alunos constroem no cruzamento de fontes históricas e filmes de ficção? Qual é a importância que os alunos atribuem aos filmes de ficção na aprendizagem da História?*

*Qual é o tipo de questionamento escrito dos professores de Geografia sobre a exploração de mapas?*

No que diz respeito ao estudo desenvolvido na aula de **História**, ele teve como objetivo desenvolver o pensamento crítico sobre o filme como fonte da construção do pensamento histórico. Para tal, propôs-se a análise de duas temáticas abordadas pelo realizador no filme “Brave Heart- /O desafio do guerreiro de Mel Gibson: o Casamento medieval e A mulher da Idade Média. Elas foram em paralelo à leitura de documentos históricos as fontes de construção para esse pensamento crítico dos alunos. A discussão irá ser feita separadamente nas duas temáticas, considerando as opiniões expressas pelos alunos durante a resolução das duas fichas de trabalho (FT1 e FT2) configurando a construção de linhas de raciocínio.

As ideias transmitidas dos alunos sobre *o casamento medieval* proporcionaram uma compreensão acrescida sobre o desenvolvimento cognitivo acerca da idade medieval. As respostas (FT1) demonstraram um grande desconforto em aceitar algumas tradições realizadas na época com as praticadas atualmente. Neste sentido, os alunos evidenciaram através das suas respostas os seguintes aspetos

#### Capítulo 4- Conclusões, Limitações e Estudos futuros

a) A preocupação histórica de manter o casamento como algo sagrado foi notado pelos alunos que mencionaram na Q2 a relação da bênção do sacerdote como prática que ainda na atualidade existe;

b) As festas e o casamento por conveniência também ocuparam destaque nas referências dos alunos. A compreensão feita nas respostas efetuadas foi conclusiva de que os alunos detetaram o rei como aquele que possui o controlo absoluto sobre a população, usando-a para benefício próprio, estabelecendo parcerias para o privilégio do seu reino;

c) Caracterizam a preocupação do rei em separar vincadamente as classes, não permitindo que os casamentos se façam fora das suas regras, enaltecendo a sua força através da obediência dos seus súbitos;

d) Consideraram de forma unânime que o texto historiográfico apresentado na FT1 (Marques, Oliveira, A Sociedade Medieval Portuguesa) caracteriza melhor a sociedade medieval, apresentando alguns pormenores que o dignificam, tais como, relata veridicamente a História, não tem o intuito de agradar ao leitor apresentando citações que foram relatadas pelo escriturário.

Quanto à *mulher da Idade Média* (FT2), as ideias transmitidas pelas respostas dos alunos exibiram uma compreensão, da maioria, do contexto medieval expresso pelo excerto do filme e do texto (José Mattoso, História da Vida Privada em Portugal). Na abordagem, as respostas evidenciaram os seguintes aspetos:

e) Caracterizaram a noite de núpcias “prima nocte” como sendo o que teria mais dificuldade em aceitar na atualidade. Salientando a particularidade de obediência do povo neste costume;

f) Consideram que o filme apresenta o papel da mulher demasiado exagerado para ser considerado real. Nesse sentido, os AIs identificam que não era possível a mulher deter poderes idênticos aos dos homens;

g) Caracterizam bem as funções da mulher da idade medieval, atribuindo a lida de casa, a procriação e a educação dos filhos como sendo as principais;

h) Compreenderam a postura do realizador e do historiador bem como as suas funções. Relativamente ao realizador evidenciam a função de produzir um filme de modo a agradar ao espectador e de ser detentor de audiências. Quanto ao historiador afirmam que este tem um papel de extrema relevância no contexto histórico pois é portador da verdade do passado

i) Relacionaram a percepção da realidade existente no passado com as aprendizagens que se pode ter em conta na relação com o presente.

A caracterização das *opiniões* dos alunos exhibe algumas relações que tem de ser consideradas. Estes apresentam opiniões expressas através das bases de informações que dispõem, tais como o excerto do filme e o texto exposto nas duas FTs. O modo como se expressam demonstra que apresentam um sentido bem definido na caracterização da vida medieval, a sua evolução é notada entre as respostas efetuadas, demonstrando de questão para questão uma melhoria na compreensão da temática. As respostas que não tinham uma base de informação como suporte verificaram-se eficazes na consistência de um nível cognitivo mais notório. Através delas definiu-se a capacidade para registar, transformar e aplicar o conhecimento que os alunos têm sobre a época medieval, e ao mesmo tempo uma consciência crítica da forma como a idade medieval tratava dos assuntos do quotidiano segundo os seus olhos. Esta visão esclarece o pensamento lógico que os alunos conseguem ter sobre uma fonte filmica e textual. As respostas foram evoluindo de questão para questão proporcionando a análise referida. Assim, o tipo de questões colocadas foram estrategicamente pensadas para obter uma resposta exata evidenciando o processo e desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Na base de toda a análise está explícito a intenção de verificar até que ponto os alunos conseguem compreender a idade medieval, mais precisamente o casamento e a mulher medieval, temas que conseguiram exercer sobre os alunos um processo de raciocínio apurado, através da leitura e a interpretação de textos verbais históricos, e como o cinema cinema retracta a História.

Por fim, crê-se que estudo munuiu os alunos de conhecimentos e ferramentas cognitivas que lhes permitem ter uma visão mais crítica sobre o cinema e os modos como ele representa a História. Quanto ao leitor, esperamos que ele tenha trazido algumas contribuições para a reflexão sobre o papel que o cinema pode /deve ter no ensino e aprendizagem da História.

O estudo desenvolvido na **Geografia** tinha como finalidade promover uma reflexão crítica sobre o tipo de questionamento verbal escrito dos professores sobre os mapas. A análise efetuada teve como base a categorização das perguntas feitas nas FTs. Como visível no capítulo anterior, cada professor adotou modos diferentes na abordagem dos mapas. Eis o que foi possível sintetizar quanto às suas escolhas:

a) Todos os professores elaboram perguntas que envolveram o pedido de relações

#### Capítulo 4- Conclusões, Limitações e Estudos futuros

- b) 50% Dos professores utilizaram perguntas que envolveram a leitura e a interpretação;
- c) Um maior for o número de questões efetuadas, significa uma maior abrangência dos conteúdos programáticos, logo, podendo ser um indicador de uma abordagem mais aprofundado do fenómeno /assunto;
- d) A presença de perguntas que mobilizem no raciocínio variáveis só aparecem nos professores que apresentam maior número de questões, o que indica exercício de articulação de conteúdos e conhecimento prévio para uma melhor contextualização;
- e) Ocorre a utilização de perguntas abertas e fechadas em todos os professores;
- f) A perceção visual é muito utilizada pelos professores;
- g) Questões de escolha múltipla não fazem a primazia dos professores (apenas 1).

Neste estudo deparámo-nos com o fator - Número de questões por professor/FTs. No caso de professores em cujas FTs existem mais de 3 perguntas apura-se que existe uma variedade nos conteúdos abordados manifestando uma maior articulação do conteúdo programático referente ao mapa. Esta situação permite que as FTs desencadeiem um processo lógico, ou seja, a cada pergunta vão introduzindo outro conteúdo de forma a complementar toda a informação disponível no mapa. A variedade de questões está presente na generalidade de todos os docentes, o que pode qualificar o questionamento sobre mapas mais credível e sustentável para uma melhor compreensão do aluno.

A mobilização de perguntas abertas e fechadas sustentam vantagens no sentido que as perguntas abertas desencadeiam no:

“...inquirido poder aproximar a resposta à sua organização dando-nos mais informação e por vezes informação inesperada. No entanto, dificulta a análise quando se pretende agrupar os dados sendo necessário mais tempo para a análise dos mesmos. As perguntas fechadas limitam o inquirido às opções disponíveis, sendo, por conseguinte, o tratamento de dados mais rápido.” (Pacheco, 2012, pág. 23).

No questionamento dos professores sobre os mapas apura-se que o processo tem um carácter idiossincrático, não se podendo afirmar que o questionamento se enquadra num determinado padrão, mas que depende do tema abordado e das intenções pedagógicas específicas de cada professor. Para tal seria necessário replicar este estudo com uma amostra maior de professores que lecionassem aos mesmos conteúdos programáticos.

## 4.2 Limitações do estudo

Estas conclusões devem ser caldeadas por algumas *limitações* encontradas na implementação dos estudos.

No que diz respeito ao estudo feito na aula de *História*, as limitações relacionam-se com o “modus operandi” de implementação do estudo. O facto de ter sido implementado numa turma de recorrente (noturno) reserva-nos algumas preocupações, devido à falta de concentração após um dia de trabalho. Não obstante a isso, o estudo foi elaborado numa única aula reservada para tal, o que dificultou o apurar de algumas conclusões menos explícitas. Contudo, possibilitou a percepção sobre o modo como os alunos sensivelmente mais velhos constroem o conhecimento histórico no cruzamento de fontes histórica e filmes, e qual a importância que estes atribuem aos filmes de ficção na aprendizagem da História. Outro constrangimento foi a dificuldade de inserir este estudo nos modelos rígidos de planificação existentes para este tipo de ensino. Apesar de não ser propriamente um constrangimento mas mais um pressuposto inicial, uma limitação foi o facto de os alunos olharem o visionamento de um filme como um entretenimento, logo havendo uma certa desvalorização da tarefa. Porém, esta investigação permitiu chamar de atenção sobre aspetos que o cinema retrata que são verídicos como por exemplo os costumes e práticas bem como as vestes utilizadas. Nesse sentido, os alunos conseguiram atingir essa compreensão. Por fim, uma real limitação foi a execução do visionamento. Devido à extensa duração do filme e à curta disponibilidade de tempo, aquele teve que ser visto em partes, afetando a compreensão global de todo o contexto da história do filme. Porém, permitiu aferir o enquadramento necessário para prosseguir com o estudo possibilitando conclusões e investigações futuras. No entanto, e apesar dos fatores mencionados, este estudo reuniu procedimentos e materiais essenciais à recolha e tratamento de dados que validam a sua implementação e permitindo a criação de ideias para futuras investigações.

No que diz respeito ao estudo feito na aula de *Geografia*, ele permitiu um espírito crítico face ao tipo de questionamento dos professores feitos aos mapas. Também neste caso, as limitações referem-se aos procedimentos da implementação. Uma das limitações relaciona-se com o restrito número de FTs e de questões. O número de questões efetuadas por alguns professores não permite apurar se o tipo de questionamento em número é determinado pelo conteúdo programático ou do conteúdo específico do mapa, ou de opções sustentadas num determinado modelo de ensino. Contudo, a diversificação dos professores permitiu concluir que

ocorreu uma articulação dos conteúdos e o desenvolvimento do próprio programa de ensino. O facto do estudo se basear em uma única turma também constitui como uma limitação, fazendo com que o leque de opções de questões tenha apenas uma turma específica, onde a adaptação já estava previamente prevista sendo assim de manter um tipo de questionamento familiar. Em relação aos conteúdos não foi explícito, se com outros conteúdos o tipo de questionamento dos professores seria o mesmo e as conclusões retiradas seriam tão evidentes. Contudo, permitiu alguma diversificação já que contou com 3 temas (Recursos Marítimos; População; Recursos Hídricos). Não obstante estes entraves, considera-se que este estudo reuniu técnicas de recolha e tratamento de dados que permitem o suscitar de investigações futuras.

### 4.3 Estudos Futuros

Quanto à possibilidade de **estudos futuros**, e no que diz respeito ao estudo feito na disciplina de *História*, apresentamos as seguintes sugestões para ações futuras: a) Sensibilização dos alunos para os filmes possuidores de veracidade, atestado pelo professor, de grandes destaques históricos; b) Implementação em mais que uma turma, abrindo a possibilidade de testar numa turma com filme e outra sem filme, de forma a sustentar melhor a argumentação e as conclusões a retirar; d) Implementação em classes com alunos de outras faixas etárias e níveis de escolaridade; e) Implementação ao longo de um período mais extenso para uma melhor validação dos resultados de aprendizagem. Recorrendo a estas considerações, é desejável que este estudo seja o mote para o incansável aperfeiçoamento do ensino da História e da visão do filme como construção do conhecimento histórico.

Considerando o estudo feito na disciplina de *Geografia*, eis algumas sugestões para o futuro: a) Adotar uma amostra maior de participantes (professores), e conseqüentemente, em um maior número de turmas, de fichas de trabalho e questões; d) Abranger o maior número de conteúdos programáticos para poder equacionar essa variável no tipo de questionamento dos professores em relação aos mapas; Implementação ao longo de um período mais extenso para uma melhor validação dos resultados de aprendizagem.

Enumerando estas possibilidades para futuras investigações, é esperado que este estudo contribua de forma significativa para a continuação de novas aplicações educativas, fazendo assim proliferar métodos e práticas diferentes para que o ensino aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo do aluno sejam melhorados significativamente.

### 4.3 Reflexão sobre o Estágio Supervisionado

Não seria possível terminar este texto sem fazer uma breve reflexão sobre o *estágio supervisionado* que foi o contexto onde se desenvolveu este projeto. Para tal adotar-se-á a autoria usando o “eu”. O exercício de estágio profissional envolveu-me numa transformação constante do meu modo de atuar. Foi meu objetivo desenvolver a compreensão crítica do contexto de intervenção pedagógica numa perspetiva multidisciplinar, tendo sido crucial a contribuição e colaboração dos orientadores da escola e da Universidade. Assim, o problematizar, conceber e produzir materiais educativos, analisar criticamente, e elaborar juntamente com as estruturas escolares planos de avaliação, foi uma mais-valia para a minha formação e para a estrutura educativa onde desenvolvi o estágio.

As minhas práticas de ensino em aulas de História e Geografia serviram para uma participação mais crítica na regulação dos processos de formação. Creio que um estagiário /professor deve ser detentor de uma natureza investigativa, de forma a promover competências na definição de problemas e condução de estratégias para uma melhoria do ensino aprendizagem. Neste balanço, posso reconhecer que fui capaz de formalizar e valorizar o carácter da mobilização crítica do conhecimento através das tarefas de formação e desenvolvimento de uma atitude reflexiva e investigativa face à profissão. A partilha existente com os outros colegas de núcleo de estágio e com os orientadores potencializaram novas maneiras de atuar no meio escolar, já que existiu sempre uma abertura ao debate, condição essencial não apenas para a questionamento de ideias previamente concebidas sobre a escola, mas também para a tomada de consciência de que existe uma diversidade de modos de ensinar e aprender, e que as escolhas a fazer no quotidiano devem ser sempre pensadas e sustentadas.

O estágio supervisionado busca não só responder às situações que desafiam o aluno estagiário, como ajuda a reconhecer-se ou não na profissão. Nessa perspetiva, a importância que se atribui é relevante, pois é uma experiência vivenciada e também uma oportunidade para refletir e testar conhecimentos. É importante ressaltar que foi de uma extrema utilidade a formação estabelecida entre as aulas na Universidade e as aulas na escola, já que tornou o estagiário mais capaz de resolver na teoria (universidade) problemas relacionados com algumas temáticas e na prática (observação/escola), visualizar como estas estratégias são aplicadas de forma a construir o ensino aprendizagem qualificado.

## Bibliografia

### 1 Fontes

#### 1.1 Manuais escolares utilizados:

CÉLIA, P. C., ANTÓNIA, M., ROSAS, M., Mea, E. (2013) “Um Novo Tempo da História”. Parte 1,2 e 3 História A 10º ano Ensino Secundário. Porto: Porto Editora.

QUEIRÓS, A., LOPES, A., PINHO, H. (2013) “Descobrir Portugal”. Geografia A 10º ano Ensino Secundário. Porto: Porto Editora.

#### 1.2 Obras de Carater Geral:

ABRANTES, J. C. (1992) “Os Media e a Escola. Da Imprensa aos Audiovisuais no Ensino e na Formação”. Lisboa: Texto Editora.

ABRANTES, P. (2005) “A reorganização curricular do ensino básico: princípios, medidas e implicações”. Lisboa: ME-DEB. 44-45.

ABUD, K. M. (2003) “A construção de uma Didáctica da História: algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino”. História, São Paulo, 22, 183-193.

ALLEN, D. & TANNER, K. (2002) “Approaches to Cell Biology Teaching: Questions about Questions”. Cell Biology Education, 1. 63-67.

ANDERSON, L. W. et. al. (2001) “A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom’s Taxonomy of Educational Objectives.” Nova York: Addison Wesley Longman, pag 3.

ANTÃO, J. A. S. (2001) “Comunicação na Sala de Aula. Cadernos Pedagógicos”, vol. 23. 5ª ed. Porto: Edições ASA.

AUSUBEL, D., NOVAK, J., & HANESIAN, H. (1978). “Educational Psychology: A Cognitive View” (2nd Ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston.

AUGUSTI, R. A. (2004) “Formações Imaginárias e Modos de Endereçamento: uma aproximação teórica a partir da posição de sujeito”. Ecos Revista, Pelotas, vol. 8, n.2. jul./Dez.

- AZEVEDO, A., F. (2007) “Geografia e cinema: representações culturais de espaço lugar e paisagem na cinematografia portuguesa”. Tese de Doutorado em Geografia, ramo do Conhecimento de Geografia Humana. Universidade do Minho.
- BENJAMIN, Walter (1987) “Os Bestealizados I&II”. In: *Cosmopolismo do pobre*. Belo Horizonte 2004 Editora UFMG, 103.
- BLOOM, Benjamin S. (1972) “Os Níveis Cognitivos da Taxonomia de Bloom: Existe Necessariamente uma Subordinação Hierárquica Entre Eles?” Iguatiman Gischewski Monteiro, Kátia Regina de Melo Teixeira, Roberta Guasti Porto, Rio de Janeiro, 2012 ,XXXVI encontro da ANPAD.
- BRANCO, Alberto (1999) “O contributo dos mass-media (cinema, televisão e imprensa) no ensino da História: uma investigação no âmbito da formação dos conceitos de nacionalismo e revolução”. Dissertação de Doutorado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- BROWNELL, J., JAMESON, D. A. (2004) “Problem-based learning in graduate management education: An integrative model and interdisciplinary application. *Journal of Management Education*. Vol. 28, Nº5, 558-577.
- BORSSOI, B. (2008) “ O Estágio na Formação Docente: da teoria a prática, acção-reflexão”. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. UNIOESTE.
- BURKE, P. (2008) “O que é História Cultural?” 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Zahar.
- CACHAPUZ, A., PRAIA, J., JORGE, M. (2002) “Ciência, Educação em Ciência e Ensino das Ciências”. Lisboa: ME.
- CAMARERO, G., (2008) “La Historia en la pantalla”. In: *CAMARERO, G., (eds.), “Una ventana indiscreta, la Historia desde el cine”*. Madrid: Ediciones JC, 83.
- CARVALHO, M. F. (2009) “O Cinema como Fonte de Pesquisa na Educação Escolar: Uma Análise da Ditadura Militar Brasileira”. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Maringá.
- CHIN, C., KAYALVIZHI, G. (2002) “Posing Problems for Open Investigations: what questions do pupils ask?” *Research in Science & Technological Education*, 20(2), pag.269-287.

## Bibliografia

- CHIN, C., CHIA, L (2004) "Problem-based Learning: Using Students' Questions to Drive Knowledge Construction". *Science Education*, 88, 707-727.
- CHRISTOFOLETTI, R. (2009) "Filmes na sala de aula: recurso didático, abordagem pedagógica ou recreação?" *Educação. Revista do Centro de Educação*, vol. 34, núm. Universidade Federal de Santa Maria Brasil.3, Setembro- Dezembro, 2009, 603-615,
- CIARDIELLO, A.V. (1998) "Did you Ask a Good Question Today? Alternative Cognitive and Metacognitive Strategies". *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 210-219.
- CIPOLINI, A. (2008) "Não é fita, é fato: tensões entre instrumento e objeto – Um estudo sobre a utilização do cinema na educação". Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo.
- COELHO, R., VIANA, M. (2011) "A utilização de filmes em sala de aula: um breve estudo no instituto de ciências exatas e biológicas da UFOP. *Revista da Educação Matemática da UFOP*, Vol 1, 2011 - X Semana da Matemática e II Semana da Estatística.
- CUNHA M. A. P. (2008) "O contributo da educação formal em geografia na prevenção dos incêndios florestais. Faculdade de letras da universidade do Porto. Dissertação de Mestrado em Gestão de Riscos Naturais, apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto. 35.
- CUCCIO-SCHIRRIPA, S., STEINER, H.E. (2000). "Enhancement and Analysis of Science Question Level for Middle School Students". *Journal of Research in Science Teaching*, 37(2), 210-224.
- DELEUZE G. & GUATTARI, F. (1976) "Mille Plateaux, Minuit, Paris, 1980. As noções de tensor e de desterritorialização foram aplicadas ao cinema pelo próprio Deleuze na análise da obra de jean- Luc Godard". In: *Eduardo Geadá (s.d.) O cinema espectáculo. Artes e comunicação*. Lisboa.
- DELEUZE, G. (2004) "A imagem-movimento. Cinema I". Assírio & Alvim, Lisboa.
- DEWEY, j. (1997) "Experience & Education." Collier Books. New York and London.
- DOURADO, L. P., LEITE, L (2010) "Questionamento em manuais escolares de Ciências : que contributos para a Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas da

- "sustentabilidade na Terra"?. Congresso de ENCIGA, 23, "Congresso de ENCIGA". Universidade do Minho.
- DUCH, B. (2001) "Writing problems for deeper understanding". In *Duch, B., Groh S. & Allen D. (Eds.). "The Power of Problem-Based Learning – A practical "how to" for teaching undergraduate courses in any discipline "*. Virginia: Stylus Publishing, LLC. 47-53.
- ELLSWORTH, Elizabeth (2001) "Modos de Endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também." In: *DA SILVA, Tomaz T. (Org.). Nunca fomos Humanos. Nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica.
- FERREIRA, C. (2008) "A avaliação no quotidiano da sala de aula". Coleção currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora.
- FERREIRA, A. B. (2010) "QUESTIONAMENTO DOS PROFESSORES: o seu contributo para a integração curricular". Dissertação do grau de Mestre em Gestão Curricular. Universidade de Aveiro, 69.
- FERREIRA, A. (2011) "As áreas curriculares não disciplinares- projeto de intervenção num agrupamento de escolas da terra fria transmontana." Dissertação de mestrado em Ciências da educação- Administração Educacional. Instituto politecnico de bragança.
- FERRO Marc (1973)" Le film, une contre-analyse de la société ?. In: *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations.*" 28e année, N. 1, 109-124.
- FERRO, Marc (1976) "The Fiction Film and Historical Analysis", In: "*The Historian and Film, ed. Paul Smith*". New York: Cambridge University Press.
- FERRO, Marc (1992) "O filme: uma contra-análise da sociedade?" In: "*LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (Orgs.). História: novos objectos*". Rio de Janeiro: Paz e Terra, 79-115.
- FISCHER, R. M. B. (2007) "*Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas*". Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 35 maio/ago.
- GAGO, M. (2007) "Consciência histórica e narrativa na aula de História: concepções de professores". Dissertação de Doutoramento em Educação - Área de Conhecimento de Metodologia do Ensino da História e das Ciências Sociais. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

## Bibliografia

- GIORDAN, A., VECCHI, GCCHI (1996) “As Origens do Saber: das concepções dos aprendentes aos conceitos científicos”. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas.
- HUTCHEON, L. (1991) “Poética do Pós-Modernismo – História, Teoria, Ficção”.. Rio de Janeiro: Imago Editora, 130.
- JÚNIOR, R. A. (2008) “Cinema e História: Elementos para um diálogo”. O Olho da história nº 10, Abril.
- JÚNIOR G. F (s/d) “Realidade versus Ficção: A Literatura como fonte para a escrita da História”. Mestrando em História pela Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, graduado em História pela Universidade do Estado da Bahia.
- LE GOFF, Jacques. (1990) “História”. In: “*Memória – História*”. Editora da UNICAMP,1990 Campinas. Brasil.
- LE GOFF, Jacques (1993) “A história nova”. SP, Martins Fontes.
- LEITE, C. & Fernandes, P. (2002a) “A Avaliação dos Alunos – Novos Contextos, Novas Práticas”. Porto: Edições Asa.
- LEMKE, J. (1993) “Aprender a hablar Ciencia – lenguaje, aprendizaje y valores”. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- LEROUX, G. (1987) “O filósofo e a memória dos séculos: tolerância, liberdade e filosofia”. Paris: Edições Belles, 3.
- MATTOSO, J., (2010) “ A História da Vida Privada em Portugal”. Edições Afrontamento. Portugal
- MATTER, M., D. (s/d) “Entre a História e a Ficção: A escrita de um novo olhar em Seara de Vento e Levantado do Chão”. Universidade Federal do Rio de Janeiro. 24.
- MARQUES, O., A., H., (1964) “A Sociedade Medieval Portuguesa”. Livraria Sá da Costa Editora. Lisboa.
- MARTIN, M. (2005) “A Linguagem Cinematográfica”. Dinalivro e les Éditions du Cerf.
- MELO, M. C., RODRIGUES, M. T. (2008) “Imagens na Aula de História. Dialogos e Silêncios”. Coleção Educação e Formação 106-107.

- MELO, M. C. (2011) "Textos em construção para as unidades curriculares de: Metodologia de Ensino em História e Ciências Sociais"; Educação em História e Ciências Sociais e Supervisão Pedagógica; Avaliação em Supervisão na História e Ciências sociais. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho/Mestrado em educação/Área de especialização em Supervisão Pedagógica na Educação em História e Ciências Sociais, 14.
- MENEZES L. (1996) "A importância da pergunta do professor na sala de Matemática". In: "*J. Ponte, C. Monteiro, M. Maia, L. Serrazina, C. Loureiro Orgs. Desenvolvimento Profissional dos Professores de Matemática- Que Formação? Secção de Educação Matemática- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*". Lisboa. 105-106.
- MONK, M. & DILLON, J. (1996). "Learning to teach science. Activities for student teachers and mentors". Londres: Falmer Press.
- MORAES, R. (2000) "Construtivismo e ensino de ciências: Reflexões epistemológicas e metodológicas". Porto Alegre. EDIPUCRS.
- NAPOLITANO, M. (2003) "Como usar o cinema na sala de aula." São Paulo: Contexto.
- NASCIMENTO, J. C. (2008) "Cinema e Ensino de História: realidade escolar, propostas e práticas na sala de aula". Fênix. Revista de História e Estudos Culturais. Uberlândia, v. 5, n. 2, abr./mai./jun., 1-23.
- NERI de Souza, F. (2006) "Perguntas na Aprendizagem de Química no Ensino Superior". Unpublished PhD, Universidade de Aveiro, Aveiro, 503.
- NOVAK, J. et GOWIN, D. (1994) "Learning how to learn". Department of Education. Cambridge University Press.
- O'CONNOR, J. E. (1987) "Teaching History with Film and Television. Discussions on Teaching. American Historical Association.
- OLIVEIRA. P. (2008) "A formulação de questões a partir de contextos problemáticos: Um estudo com aluno dos Ensinos Básico e Secundário". Dissertação de Mestrado em Educação Área de especialização em Supervisão pedagógica em Ensino das Ciências. Universidade do Minho.

## Bibliografia

- PACHECO (2012) "O uso das ferramentas da qualidade nas organizações portuguesas. Mestrado em engenharia industrial". Universidade do Minho.
- PACHECO, J. A. (1996) "Currículo: Teoria e Práxis". Porto: Porto Editora.
- PAIXÃO, M., L., (2000) - Educar para a cidadania. Lisboa Editora.
- PÉREZ, S. G. (1998) "Investigación Qualitativa. Retos e Interrogantes". Vol. I Métodos. Madrid Editorial La Murall, S.A. 2ªEd.
- PRETO, F. M (2007) "A Utilização do Filme de Ficção como Recurso Pedagógico em aula de História: Experiências no Município de Maricá". Mestrado em Educação e Cultura Contemporânea 5º encontro de educação e tecnologias de informação e comunicação.
- REIGADA, T.S. (2013) "Ensinar com a Sétima Arte: O espaço do cinema na Didáctica da História". Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- RODRIGUES, M. (2001) "Projecto de desenvolvimento pessoa: uma perspectiva curricular inovadora na formação em enfermagem". Referência. Nº7, 51-68.
- RODRIGUES, M. T. (2005) "O filme de ficção na construção do conhecimento histórico Um estudo realizado com alunos do 5.º ano de escolaridade". Dissertação de Mestrado, Mestrado em supervisão Pedagógica do ensino da História, Braga: Universidade do Minho.
- ROLDÃO, M. (2004) "Gestão do Currículo e avaliação de competências - As questões dos professores". 1ª Edição Editorial Presença. Lisboa.
- ROTH, Michael S. (1995) "Hiroshima mon amour: You must Remember This", *Revisióning History: Film and the Construction of a New Past*, ed. Robert A. Rosenstone. Princeton, N.J., Princeton University Press, 93.
- SCHEIN, Z., COELHO, S. (2006) "O Papel do Questionamento: Intervenções do Professor e do Aluno na Construção do Conhecimento". *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, 23 (1), 68-92.
- SCHWAB, J. (1973) "The Pratical: Transition into Curriculum." *School Review*, 81:501-22.

- SÉRÉ, M. G.; COELHO, S. M.; NUNES, A. D. (2003) “O papel da experimentação no ensino da Física”. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, Florianópolis, v. 20, n. 1, pag. 30-42, Abr.
- TAVARES. J (1992) “A aprendizagem como construção de conhecimento pela via da resolução de problemas e da reflexão”. Centro de investigação, difusão e intervenção educacional. Aveiro
- TYLOR. E. B. (1987) “Antropología : introducción al estudio del hombre y de la civilización”. Barcelona Editorial Alta Fulla.
- VAZ, M (2011) “Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas: Desenvolvimento de competências cognitivas e processuais em alunos do 9º ano de escolaridade”. Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção de Grau de Mestre em Ensino das Ciências. Instituto politecnico de bragança.
- VIANA, M. C. V., (2010) “O Cinema na Sala de Aula e a Formação de Professores de Matemática. Mini-curso oferecido aos alunos do Curso de Matemática na UFRRJ”. Dia de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais.18 de maio. Seropédica- RJ.
- VYGOTSKY, L. S. (1962) “Thought and Language”. New York: Wiley.
- WRAGG, E. & BROWN, G. (2001). “Questioning in the Secondary School”. Londres: Routledge Falmer, 7-17.

## 2 WEBGRAFIA

- CARDOSO, A., H. (1999) “O cinema, a ficção e a História”. Disponível em: [http://www.ipv.pt/forumedia/ec\\_4.htm](http://www.ipv.pt/forumedia/ec_4.htm). [Consultado a: 27-05-2014].
- CARMO, L. (2003) “*O cinema do feitiço contra o feiticeiro*”. Revista Iberoamericana de Educación”, OEI, n. 32, mai./ago.. Disponível em: <http://www.rieoei.org/rie32a04.htm>. [consultado 01-10-2014].
- CORDEIRO, P. (2001) “A Definição do Sujeito no Cinema. Os Dias Estranhos do Cinema ou a inconstância do eu e do outro nas personagens e no encontro entre o mundo real e a ficção”. Biblioteca on-line de Ciências da Comunicação. <http://bocc.ubi.pt/pag/cordeiro>

## Bibliografia

paula-sujeito-cinema.html [Consultado a: 25-07-2014].

COSTA, M. (2005) "A Aprendizagem da Biologia como Actividade de Investigação".

[http://aedc.cfaedc.net/leituras\\_artigos\\_ausendacosta.htm](http://aedc.cfaedc.net/leituras_artigos_ausendacosta.htm) [Consultado a: 16-09-2014].

SARAMAGO, J. (2009) "Outros cadernos de Saramago" Disponível em :

<http://caderno.josesaramago.org/2009/05/?page=2>. [Consultado a: 20-09-2014].

NÓVOA, J. (1995) "*Apologia da relação cinema-história*". Revista eletrónica O Olho da História".

Nº 1. Disponível em: <http://www.oohodahistoria.ufba.br/01apolog.html>. [Consultado a: 09-09-2014].

NÓVOA, J. (1996) "*O cinema e o conhecimento da História*". Revista electrónica O Olho da

História". Nº 3 Disponível em: <http://www.oohodahistoria.ufba.br/o3cris.html>. [Consultado a: 12-09-2014].

## 3 DOCUMENTOS OFICIAIS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2011) "Projeto Educativo/Avaliação Externa" da Escola Secundária Alberto Sampaio.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001b) "Departamento da Educação Básica Ciências Físicas e Naturais: Orientações Curriculares para o 3o Ciclo do Ensino Básico". Lisboa: ME-DEB.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001/2002) "Departamento do Ensino Secundário Programa de Geografia A- 10º, 11º, 12ºanos. Curso Científico-Humanístico de Ciências Sociais e Humanas formação específica". Lisboa

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2011) "Avaliação Externa das Escolas. Área Territorial de Inspeção do Norte". Relatório da Escola Secundária Alberto Sampaio. Braga

## 4 FILMOGRAFIA

"BRAVEHEART- O Desafio do Guerreiro" Realização Mel Gibson, EUA 177 minutos

# Anexos

**Anexo 1-** Ficha informativa “ Cinema e História”

**Anexo 2-** Ficha trabalho “Casamento Medieval”

**Anexo 3-** Ficha de trabalho “Mulher Medieval”

**Anexo 4-** Professor 1/Ficha de trabalho 1

**Anexo 5-** Professor 1/Ficha de trabalho 2

**Anexo 6-** Professor 2/Ficha de trabalho 1

**Anexo 7-** Professor 2/Ficha de trabalho 2

**Anexo 8-** Professor 3/Ficha de trabalho 1

**Anexo 9-** Professor 4/Ficha de trabalho 1

**Anexo 10-** Professor 4/Ficha de trabalho 2

## Anexo 1 - Ficha Informativa

### Cinema e História

*“O filme, imagem ou não da realidade, documento ou ficção, intriga autêntica ou pura invenção, é História”.* Marc Ferro (FERRAZ,2006)

O mundo das imagens animadas, que é o cinema, entrou na nossa vida e na História há pouco mais de um século, quando os irmãos Lumière inventaram o cinematógrafo. Como espectáculo de massas, com uma função recreativa mas, também, informativa e artística, o cinema adquiriu uma tal projecção que muitos filmes são hoje considerados documentos históricos. Por um lado, porque testemunham os costumes, a ideologia, a mentalidade e os valores da época que os produziu. Por outro, e na qualidade de filmes históricos propriamente ditos, porque exploram um facto ou um episódio da História. Apesar de os filmes históricos merecerem frequentemente reservas no que toca à fidedignidade dos factos relatados, não devemos descurar o seu potencial enquanto divulgadores de saber num tempo dominado pelo audiovisual. E, como acontece com outro qualquer documento, há que decodificá-los, cruzá-los com outras fontes, de modo a contribuir para uma construção crítica do conhecimento histórico.

| GUIA DE ANÁLISE DO FILME HISTÓRICO “DESAFIO DO GUERREIRO” |  |
|---|--|
| TIPO DE FILME:  | <u>ÉPICO</u> <u>DRAMA</u> <u>BIOGRAFIA</u> <u>GUERRA</u>   |
| FICHA TÉCNICA   | TITULO ORIGINAL: “BRAVEHEART”<br>ORIGEM: ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA<br>REALIZAÇÃO: <u>MEL GIBSON</u> ALAN LADD, JR. BRUCE DAVEY STEPHEN MCEVEETY.<br>FOTOGRAFIA: <u>John Toll</u><br>MÚSICA: <u>James Horner</u><br>DURAÇÃO: 177 min  |
| PRÉMIOS:  | MELHOR FILME; MELHOR REALIZAÇÃO; MELHOR MUSICA, MELHOR FOTOGRAFIA;<br>MELHOR MAQUIAGEM   |
| PERSONAGENS RELEVANTES:                                   | <u>MEL GIBSON</u> - <u>WILLIAM WALLACE</u><br><u>PATRICK MCGOOHAN</u> -REI <u>EDUARDO I DE INGLATERRA</u><br><u>CATHERINE MCCORMACK</u> -MURRON MACCLANNOUGH<br><u>SOPHIE MARCEAU</u> -PRINCESA <u>ISABEL DE FRANÇA</u><br><u>ANGUS MACFADYEN</u> - <u>ROBERT DE BRUCE</u><br><u>BRIAN COX</u> -ARGYLE WALLACE<br><u>GERDA STEVENSON</u> - TIA MACCLANNOUGH<br><u>PETER HANLY</u> - <u>EDWARD, PRÍNCIPE DE GALES</u> |

Anexo 2


 GOVERNO DE  
 PORTUGAL  
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
 E CIÊNCIA

 Agrupamento  
 de Escolas  
 de Nogueira  
 de Sousa

E S A S

Nome: \_\_\_\_\_ Ano \_\_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_

## Casamento medieval

Acabou de ver um excerto de um filme que se passa na Idade Média. Responda agora a estas perguntas:

1. *Descreva o que mais o impressionou neste excerto.*

---



---



---

2. *Encontrou algumas semelhanças entre o casamento medieval e de agora? Dê exemplos.*

---



---



---

Leia atentamente o seguinte texto, e relembre o que já estudou sobre os privilégios do Rei.

“ Um dos monarcas mais compreensivos que Portugal tem tido, D. João I, chegou a cometer a violência inaudita de casar damas e homens de sua casa sem lhes comunicar o facto, a não ser na véspera, certo da «alta descrição e entendimento» das mulheres que assim forçava ao matrimónio, nem sequer lhes revelou o nome do futuro marido que só conheceram na ocasião do próprio ato. «Manda-vos dizer El-Rei que vos façais prestes para esposar de manhã»... Depois, «em outro dia levou El-Rei consigo os noivos à Câmara da Rainha e ali disse a cada um aquela que recebesse, a cujo mandado não houve contradição», Marques, Oliveira, *A Sociedade Medieval Portuguesa*, 2010

3. Qual era a intenção do Rei ao definir uma política de casamentos?

---



---



---

4. *Como seria a reação dos 'noivos' à decisão e escolha do Rei?*

---



---



---

5. *Qual destas duas fontes de informação (filme e o texto) relata a 'verdadeira' história? Porquê?*

---



---



---



Nome: \_\_\_\_\_ Ano \_\_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_

## A mulher da idade medieval

Acabou de ver um excerto de um filme que se passa na Idade Média. Responda agora a estas perguntas:

1. *Descreva o que mais o impressionou neste excerto.*

---

---

---

2. Tudo o que viu no filme poderia ter acontecido no passado?

---

---

---

**Leia atentamente o seguinte texto:**

“ Os principais papéis atribuídos à mulher, independentemente do seu estatuto ou fortuna, são o de procriar, o de velar pela sua família e respetivos bens, e o cuidar, educar e tratar dos filhos, tarefas que conduzem a uma multiplicidade de labores indefinidamente repetidos. (...) O relevo destas funções (maternidade e educação dos filhos) acentua-se no meio nobiliárquico, onde a continuidade da família constituía a base de sustentação do poder senhorial por ela alcançada. Deste modo, o casamento, como forma de criação ou de conservação das estruturas de poder e de propriedade teria, aqui, uma importância primordial e a principal obrigação da mulher seria a procriação, sendo mesmo a suposta infertilidade feminina causa suficiente para o repúdio da esposa”, Oliveira & Oliveira “A mulher”, *em História da Vida privada em Portugal*, dir. José Mattoso, vol. “A Idade Média”, 2010.

3. Qual era a importância da mulher na Idade Média?

---

---

---

4. Qual é o objetivo de um historiador ao ‘contar’ a História?

---

---

---

5. E o realizador de cinema? Quais são as suas intenções?

---

---

---

Anexo 4



Professor 1

Nome: \_\_\_\_\_ Ano \_\_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_

## Recurso Marítimos

Ficha de trabalho 1

1- Com base no mapa projetado, localize as áreas de pesca da frota portuguesa e indique as principais espécies capturadas.

---

---

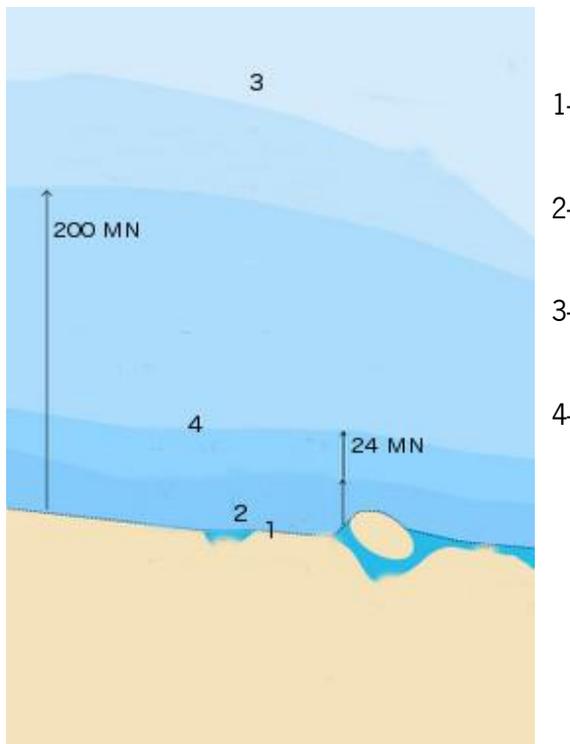
---

---

---

---

2- Relaciona os principais tipos de pesca com as áreas que lhes estão atribuídas.



3- A pesca industrial está para a pesca local, como a pesca artesanal está para a pesca de largo. Concorda com a seguinte afirmação? Justifique

---

---

---

4- Com base no gráfico apresentado, caracterize a evolução das embarcações portuguesas.

---

---

---

5- Enuncie dois fatores que contribuíram para este decréscimo nas embarcações portuguesas.

---

---

---

Anexo 5



Professor 1

Nome: \_\_\_\_\_ Ano \_\_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_

## Recursos Marítimos

Ficha de trabalho 2

1- Com base na leitura cruzada do gráfico 42 e do documento 43 da página 256 do manual adotado, procure caracterizar a importância da atividade piscatória em Portugal.

---



---



---

2- Com a visualização do mapa projetado, explique de que forma a constituição da ZEE (Zona Económica Exclusiva) e a adesão de Portugal à CEE veio influenciar o sector das pescas em Portugal.

---



---



---

Lê atentamente o seguinte texto e faz uma interpretação do mapa representado. Com base nessa interpretação e leitura responde as seguintes questões.

**"Portugueses são os 3º maiores consumidores de peixe do mundo**

O polvo e a sardinha são os peixes preferidos dos portugueses que comem 57 quilos de pescado por ano per capita, um consumo que obriga a importar dois terços do que chega aos pratos.

No pódio mundial dos consumidores de peixe estão os islandeses e os japoneses. Logo depois surgem os portugueses com uma média anual de 57 quilos por pessoa, mais do que o dobro da média europeia (21,5 quilos).

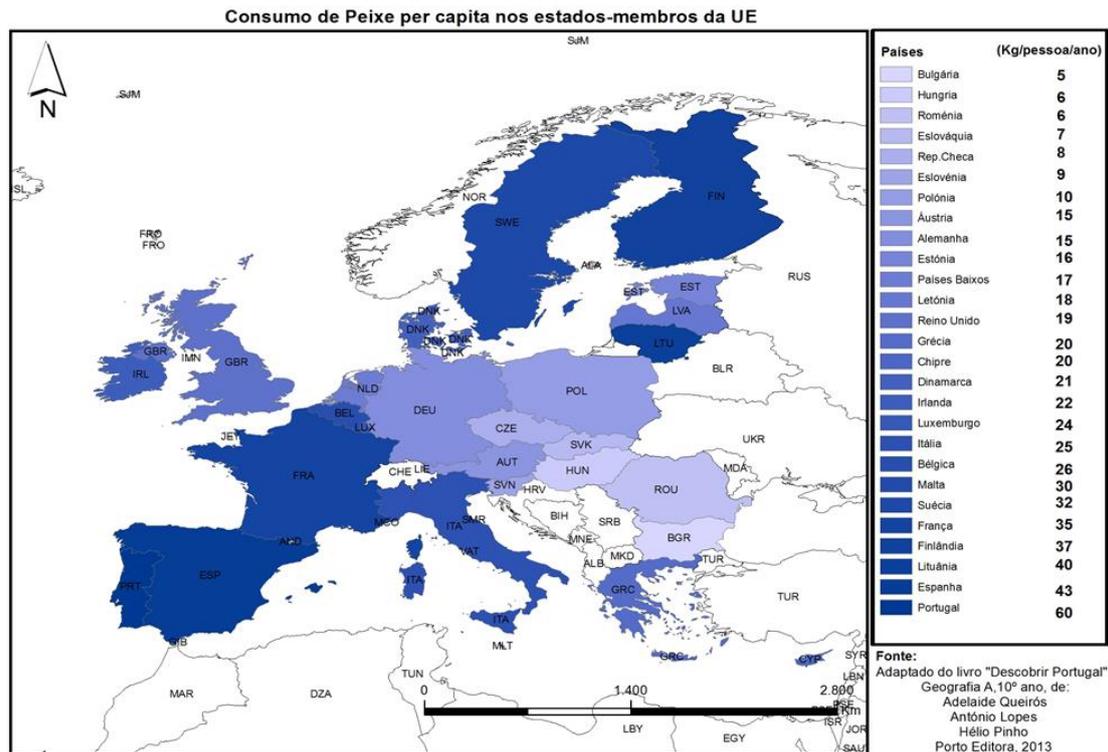
Em Portugal, o polvo, a sardinha, os cantarilhos, o atum, o peixe espada preto e o bacalhau são os mais consumidos. O carapau, as gambas, o goraz e o cherne são os que se seguem na lista dos 20 peixes preferidos pelos portugueses, que está desde esta terça-feira, Dia Mundial dos Oceanos, disponível no site "Que peixe comer?" ([www.quepeixecomer.lpn.pt](http://www.quepeixecomer.lpn.pt)).

Anexos

(...) É que apesar de estarem entre os maiores consumidores do mundo, os portugueses parecem esquecer que alguns dos seus "pratos" preferidos podem desaparecer se não se cuidar das espécies.

Se na lista dos 20 mais apreciados existem peixes que não levantam muitos problemas, como é o caso do carapau e da sardinha, existem outros que não deixam de preocupar, como o bacalhau ou o atum.”

(Artigo publicado no site TSF,2010)



Mapa 1: de enquadramento de Portugal face ao consumo de peixe, Adaptado do manual

3- Compare a posição de Portugal relativamente ao contexto da UE, no que respeita ao consumo de peixe.

---

---

---

4- Apresente duas possíveis razões justificando o elevado consumo de peixe em Portugal.

---

---

---

Anexo 6



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA



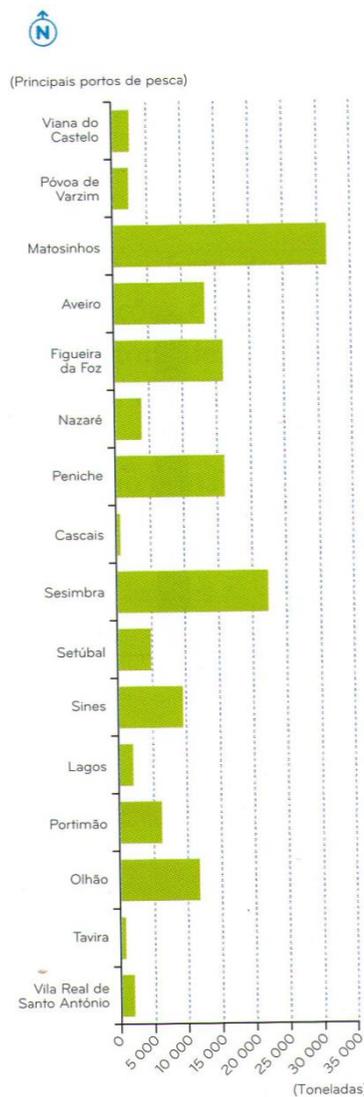
Professor 2

Nome: \_\_\_\_\_ Ano \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

## Recursos Marítimos

### Ficha de trabalho 1

1. Observe atentamente o gráfico 1 e o mapa 1 e responda às questões que se seguem.



**Gráfico 1:** Volume de capturas descarregadas nos principais portos de Portugal continental em Portugal continental.

Fonte: INE e Datapescas, 2011.



**Mapa 1:** Principais portos de pesca, por NUTS II em Portugal continental.

Fonte: INE e Datapescas, 2011.

1.1 Identifique os dois portos nacionais com maior volume de peixe descarregado.

---

---

---

2. Explique de que modo as infraestruturas portuárias são importantes para o desenvolvimento do setor das pescas.

---

---

---

3. Mencione duas ações de modernização das infraestruturas portuárias.

---

---

---

Anexo 7



Professor 2

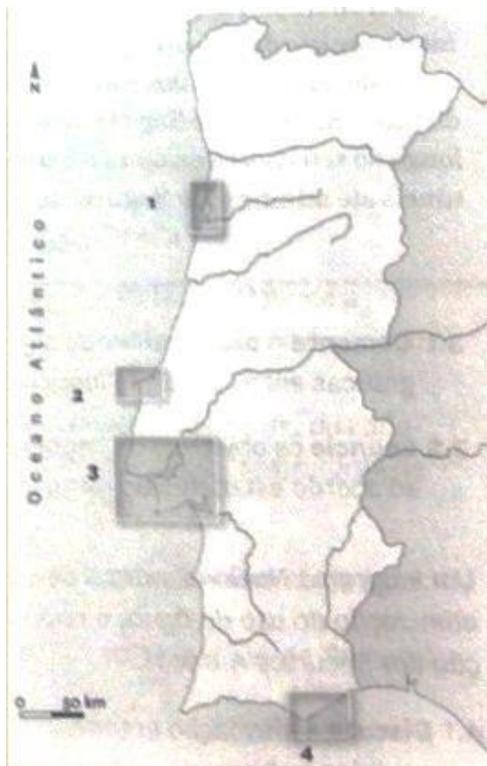
Nome: \_\_\_\_\_ Ano \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

## Recursos Marítimos

### Ficha de trabalho 2

O oceano assume significado relevante na Geografia de Portugal- não só no plano físico, como também no da ocupação humana.

#### 1-Observe a figura 1



1.1 Identifique os acidentes do litoral assinalados com um número de 1 a 4.

---



---



---

1.2 Explique a formação dos que se encontram assinalados com 1 e 2.

---



---



---



---

Fonte: Manual escolar "Descobrir Portugal" (2013) \_\_\_\_\_

1.3 Assinale no mapa, com as letras respetivas, os seguintes cabos:

- A. Mondego;
- B. Carvoeiro;
- C. Espichel;
- D. Sines

1.4 Explique a influência dos cabos na localização dos principais portos, exemplificando com os que assinalou na questão anterior.

---

---

---

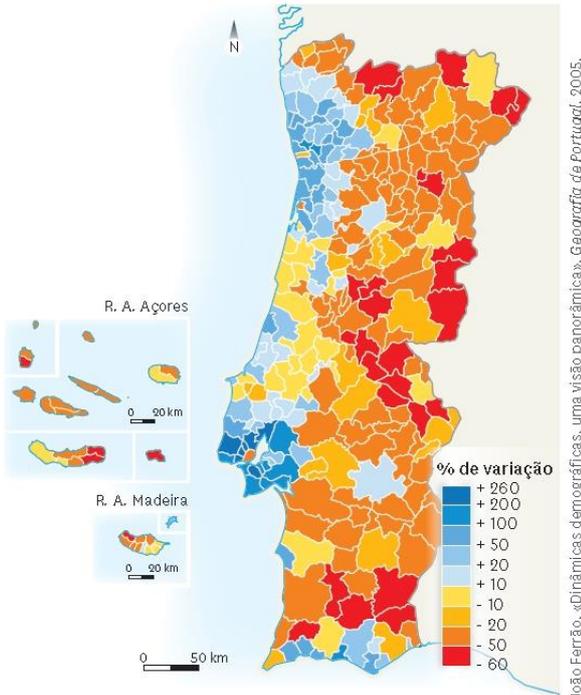
Anexo 8

Professor 3

Nome: \_\_\_\_\_ Ano \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

### População

#### Ficha de trabalho 1



João Ferrão, «Dinâmicas demográficas, uma visão panorâmica», Geografia de Portugal, 2005.

1 Identifica as regiões onde existiu maior variação da população negativa.

---



---



---



---



---

2 Explica de que forma os movimentos migratórios influenciam estas variações.

---



---



---



---



---



---

Fig.2 Variação da população nos concelhos de Portugal (1960 -2001)

3 Observa o mapa e responde às questões que se seguem.

---



---



---

4. Observa o gráfico e responde à questão que se segue.

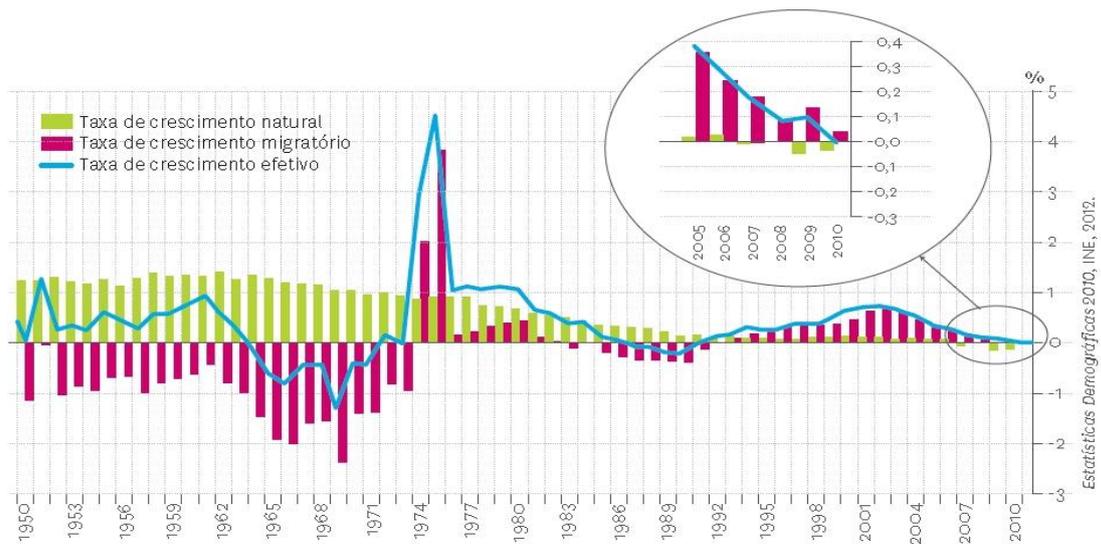


Fig.3 Evolução das taxas de crescimento efetivo, natural e migratório, nas NUTS II (2000-2010)

5 Justifica a evolução da taxa de crescimento efetivo, e as suas componentes, a partir de 2005.

---



---



---

Anexo 9



Professor 4

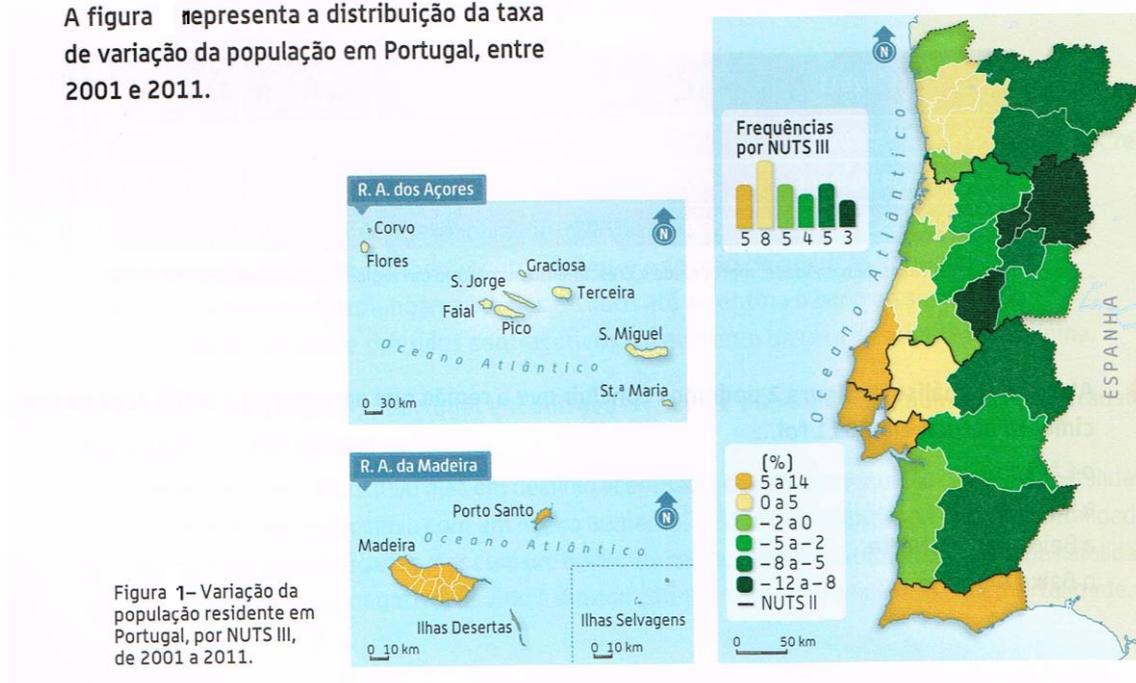
Nome: \_\_\_\_\_ Ano \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

## População

### Ficha de trabalho 1

1. A figura 1 representa a distribuição da taxa de variação da população residente em Portugal entre 2001 e 2011.

A figura 1 representa a distribuição da taxa de variação da população em Portugal, entre 2001 e 2011.



3.1. Selecione a única alínea que, em cada item, completa de forma correta a afirmação inicial.

1. De acordo com a figura 3, as regiões que tiveram um crescimento da população residente superior ou igual a 5% foram...

- (A) Baixo Mondego, Pinhal Litoral, Alentejo Litoral, Lezíria do Tejo e Região Autónoma da Madeira.
- (B) Oeste, Lisboa, Península de Setúbal, Algarve e Região Autónoma dos Açores.
- (C) Oeste, Lisboa, Península de Setúbal, Algarve e Região Autónoma da Madeira.
- (D) Baixo Mondego, Pinhal Litoral, Alentejo Litoral, Lezíria do Tejo e Região Autónoma dos Açores.

2. De acordo com a figura 3, as regiões que tiveram uma maior diminuição da população foram...

- (A) Alto Trás-os-Montes, Serra da Estrela, e Beira Interior Sul.
- (B) Beira Interior Norte, Serra da Estrela e Pinhal Interior Sul.
- (C) Tâmega, Douro e Alto Trás-os-Montes.
- (D) Tâmega, Douro e Pinhal Interior Norte.

**3. A taxa de variação da população residente em Portugal Continental, representada na figura 3, evidência que, no período de 2001 a 2011, se verificou...**

- (A) um aumento das assimetrias entre o litoral e o interior do país.
- (B) uma diminuição das assimetrias entre o litoral sul e o interior sul.
- (C) um aumento das assimetrias entre o interior norte e o interior sul.
- (D) uma diminuição das assimetrias entre o litoral e o interior do país.

**4. Os valores da variação populacional no Centro Interior de Portugal Continental observáveis na figura 3, devem se sobretudo...**

- (A) ao saldo migratório negativo e à elevada taxa de natalidade.
- (B) ao saldo migratório positivo e à elevada taxa de mortalidade.
- (C) ao saldo natural positivo e à diminuição da taxa de imigração.
- (D) ao saldo natural negativo e ao aumento da taxa de imigração.

**5. A inversão da tendência demográfica das regiões do interior do país passa, entre outras medidas...**

- (A) pela melhoria dos equipamentos sociais de apoio aos idosos e pela preservação do património histórico.
- (B) pela aposta no turismo rural e ambiental e pela abertura de centros comerciais.
- (C) pelo aumento do nível de qualificação da população e pelo investimento em artesanato.
- (D) pela captação de investimentos exógenos e pela atribuição de subsídios de fixação para casais jovens.

Anexo 10

Professor

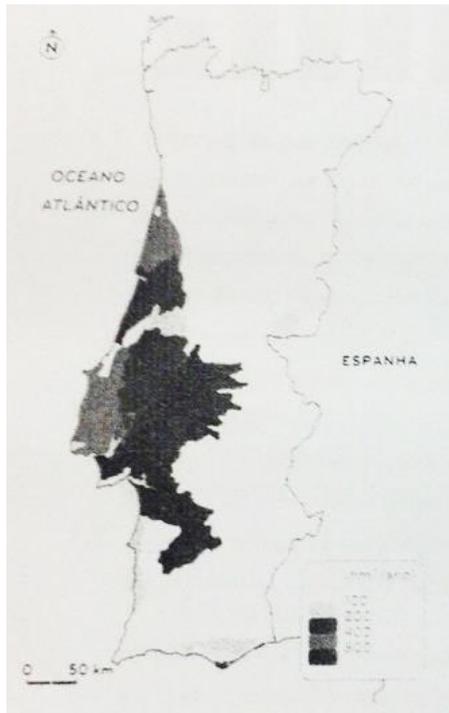


4Nome: \_\_\_\_\_ Ano \_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_

## Recursos Hídricos

Ficha de trabalho 2

1 Observa a figura 1



Fonte: Manual escolar “Descobrir Portugal” (2013)

1.1 Identifica o sistema aquífero com maior produtividade.

---

---

---

1.2 Caracteriza esse sistema aquífero no que diz respeito às características geológicas.

---

---

---

1.3 Relaciona a produtividade dos sistemas aquíferos com as características geológicas dos terrenos.

---

---

---