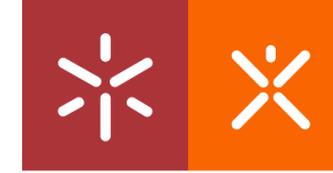




**Modos de ver as "outras" fontes: a construção de evidência
e explicação histórica acerca do Renascimento Italiano**

Cristiana Parente Costa

UMinho | 2023

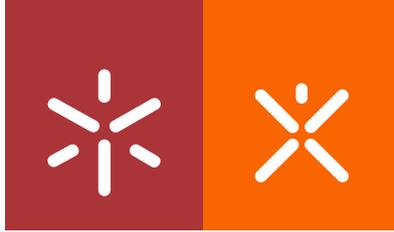


Universidade do Minho
Instituto de Educação

Cristiana Parente Costa

**Modos de ver as "outras" fontes:
a construção de evidência e explicação
histórica acerca do Renascimento Italiano**

julho de 2023



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Cristiana Parente Costa

**Modos de ver as "outras" fontes:
a construção de evidência e explicação
histórica acerca do Renascimento Italiano**

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

Trabalho efetuado sob a orientação da
**Professora Doutora Marília José do Gago Alves
Quintal**

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

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

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

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



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

AGRADECIMENTOS

Existe uma pequena parábola que relata a história de um jovem budista que a caminho de casa, se depara com um grande rio. Face a este obstáculo, ele mede durante horas como irá atravessar esta barreira. Quase a perder a esperança o jovem repara no mestre que se encontra na outra margem e grita: “Ó sábio mestre! Podes dizer-me como é que eu chego ao outro lado do rio?” O mestre pondera. Olha para os dois lados do rio, contempla e responde: “Filho! Mas tu já estás do outro lado do rio!” Este relatório marca a minha própria mudança de perspetiva e a compreensão de que estou exatamente onde deveria estar. A formação em Educação Histórica e este relatório desafiaram as minhas ideias sobre História, Educação, a Arte o papel da escola e até sobre mim mesma. Compreendi que Arte e História não se precisam de opor em margens distintas, mas juntas podem fluir no rio da Educação Histórica.

O primeiro agradecimento é para a Professora Doutora Marília Gago, que me ensinou literalmente a aprender. Obrigada por me desafiar desde a primeira aula e ter sempre dado espaço à criatividade. Acima de tudo, obrigada por ser a sábia mestre budista do outro lado do rio, um dia lá chegarei. Também um agradecimento à Professora Doutora Glória Solé pela disponibilidade, acolhimento e pelas aulas de questionamento de fontes iconográficas que me ajudaram a ter novas ideias e perspetivas. Fica aqui ainda, uma nota muito grata à Professora Regina Parente, que me ensinou a ensinar com alegria e carinhosamente nos apelidava de “meninos Professores”. Por fim, agradeço aos meus queridos alunos, obrigada por fazerem tudo isto valer a pena e me ensinarem tanto!

Este relatório é dedicado à minha avó Guisete que perdi durante este processo e me ensinou a ler no colo dela com a Cartilha Maternal, satisfazendo precocemente a minha vontade de conhecer o mundo; primeiro através dos livros. Sem avó Guisete não haveria Cristiana professora. À minha mãe Cristina Parente pelo amor, exemplo de trabalho e investigação, por sempre me ter deixado ser quem eu sou. Obrigada, pelas conversas sem fim, as tuas sugestões e ideias e por me teres mostrado que a “A criança é feita de cem.” Ao meu pai José Maria Costa de quem herdei a paixão pela História, pelos livros e museus, mas também o sentido de responsabilidade e a visão democrática da Educação. Thank you to Kika, Mario, Asle and Li Dan. Also to my dear “nephews” Nicholas and Leonard.

Aos meus amigos e colegas. Obrigada, Dúlia, Laura e Luís por serem os irmãos que eu não tenho. Ao Nuno e ao Vítor, colegas de estágio e amigos, pelas tardes passadas nas margens do rio Cávado a falar de Educação Histórica. Ao Rui, Samuel, Mariana, Raquel, Douglas, Maria João e Tiago, amigos de curso que partilharam as alegrias (e às vezes frustrações) da Educação e investigação comigo.

Por fim, ao Matisse por colorir a minha vida de amarelo. E à Arte, sempre à Arte.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

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

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

Modos de ver as “outras” fontes: a construção de evidência e explicação histórica acerca do
Renascimento Italiano

RESUMO

O presente relatório de estágio apresenta os resultados do projeto de Intervenção e Investigação Supervisionada realizado no contexto de uma Escola Secundária no distrito de Barcelos, numa turma do 10.º ano de escolaridade, da disciplina de História A. A observação de aulas e dos estudantes tornou possível identificar a necessidade de desmistificar a leitura e a análise das fontes iconográficas como as “outras” fontes históricas, frequentemente, entendidas como menos importantes e mais difíceis de interpretar. Foi ainda reconhecida a dificuldade dos estudantes em elaborar narrativas históricas argumentadas. Deste modo, em linha com os pressupostos da Educação Histórica, bem como em articulação com a documentação curricular em vigor, foram desenvolvidas quatro aulas, seguindo o paradigma educativo da Aula-Oficina, preconizado por Barca (2004). Esta proposta teve a intencionalidade de favorecer o desenvolvimento dos conceitos metodológicos de evidência e explicação histórica, bem como os conceitos substantivos do subdomínio da reinvenção das formas artísticas, em particular o estudo do Renascimento Italiano, desenvolveram-se exercícios e tarefas que procuraram estimular a capacidade de inferência, argumentação e explicação, e o desenvolvimento do pensamento histórico dos estudantes. Destas tarefas destacam-se a camada de inferências inspirada em Riley (1999) para potenciar a leitura e interpretação das fontes iconográficas e a construção de um texto argumentativo como forma de auxiliar os estudantes a compreender a explicação causal como proposto por Chapman (2021). A partir desta experiência pedagógica e de investigação dá-se assim a conhecer a viabilidade do uso, exploração, interpretação e prática inferencial através da Arte e das fontes históricas iconográficas, como catalisadores para a construção de evidência e formulação da explicação histórica.

A análise dos dados recolhidos das ideias iniciais e finais dos estudantes, inspirada nas propostas de categorização e análise da *Grounded Theory*, revelaram que os estudantes apresentaram ideias menos fragmentadas sobre o Renascimento, fizeram mais uso de elementos explicativos e foram capazes de mobilizar os conceitos substantivos e a interpretação de fontes na sua narrativa. Considera-se ainda que através da fruição e utilização da Arte na sala de aula os estudantes construíram aprendizagens mais significativas.

Palavras-chave: Educação Histórica, Evidência Histórica, Explicação Histórica, Literacia Visual Histórica, Renascimento.

Ways of seeing the “other” sources: the construction of evidence and rational thinking of the Italian Renaissance

ABSTRACT

This internship report presents the results of the Supervised Pedagogical Intervention carried out in the context of a Secondary School in the Barcelos district, in a 10th grade class of History A. Classes and students' observation made it possible to identify the need to demystify the reading and analysis of iconographic sources as the “other” historical sources, often understood as less important and more difficult to interpret. Students' difficulty in elaborating argued historical narratives was also recognised. Thus, in line with the assumptions of Historical Education, as well as in articulation with the current curricular documentation in force, four classes were developed, following the educational paradigm of the Aula-Oficina, advocated by Barca (2004). This proposal was intended to favour the development of the methodological concepts of historical evidence and historical explanation, as well as the substantive concepts of the subdomain of the reinvention of artistic forms, in particular, the study of the Italian Renaissance, exercises and tasks were developed that sought to stimulate the capacity of inference, argumentation, and explanation, and the development of students' historical thinking. These tasks, stands out the Layers of inferences inspired by Riley (1999) to enhance the reading and interpretation of iconographic sources, and the construction of an argumentative text as a way of helping students to understand the causal explanation as proposed by Chapman (2021). Based on this pedagogical and research experience, it thus reveals the viability of the use, exploration, interpretation, and inferential practice through Art and historical iconographic sources, as catalysts for the construction of evidence and the formulation of historical explanation.

From the analysis of the data collected from the students' initial and final ideas, inspired by the Grounded Theory proposals of categorisation and analysis, it was revealed that the students present less fragmented ideas about the Renaissance, made more use of explanatory elements and were able to mobilise the substantive concepts and the interpretation of sources in their narrative. It is also considered that through the fruition and use of Art in the classroom, students have built more meaningful learning.

Keywords: History Education, Historical Evidence, Historical Explanation, Historical Visual Literacy, Renaissance.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
Capítulo I – Perspetivas Teóricas e Conceitos Chave	4
1.1 A Teoria Construtivista.....	4
1.2 A Educação Histórica	5
1.3 O Paradigma-Modelo da Aula-Oficina	8
1.4 O Conceito de Evidência Histórica	12
1.4.1 Modos de ver as “outras” fontes: a literacia visual histórica	16
1.5 O Conceito de Explicação em História.....	22
Capítulo II – Metodologia de Intervenção e Investigação	25
2.1 Caracterização do contexto de intervenção	25
2.2 Metodologia	27
2.3 A Implementação da IPS	29
2.3.1 A Problemática e a sua ligação às Aprendizagens Essenciais e Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.....	30
2.3.2 Desenho do estudo: Questões de Investigação, objetivos e estratégias de intervenção	33
2.3.3 Instrumentos de recolha de dados.....	34
Capítulo III – Análise e discussão dos dados	45
3.1 Análise da Ficha de Ideias Prévias	45
3.2 Análise da tarefa colaborativa “Camadas de Inferência”	70
3.3 Análise da tarefa individual do texto argumentativo: “Que obra de arte eu compraria?”	80
3.4 Análise da tarefa final: a Ficha de Metacognição	89
3.5 Discussão dos resultados: algumas considerações.....	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	145
ANEXOS.....	151

APÊNDICES..... 153

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Análise das ideias dos estudantes em resposta à questão: «Como poderemos afirmar?» .	48
Gráfico 2 – Análise das ideias dos estudantes em resposta à questão «Que razões apontas para a existência das duas “Mona Lisas?”».....	50
Gráfico 3 - Análise das ideias dos estudantes em resposta à justificação da seleção da Mona Lisa favorita.	56
Gráfico 4 – Análise das ideias dos estudantes em resposta à questão «O que é que a Mona Lisa representada na fonte 3 nos “diz” sobre o período do Renascimento?»	58
Gráfico 5 - Análise das ideias dos estudantes em resposta à questão «E o que nos "dizem" as fontes 4 e 5 sobre o mesmo período do Renascimento?»	60
Gráfico 6 – Análise das ideias dos estudantes em resposta à questão «Qual é o valor da arte como fonte histórica para a construção da evidência histórica? Justifica.».....	62
Gráfico 7 - Análise das ideias dos estudantes referentes às suas perguntas relativamente às obras analisadas.....	63
Gráfico 8 - Análise das ideias dos estudantes em resposta à questão «Que ideias, formas ou adjetivos associas à imagem de Vênus/Afrodite?»	66
Gráfico 9 - Análise das ideias dos estudantes em resposta à tarefa de desenharem o seu ângulo de visão da sala de aula.....	69
Gráfico 10 – Análise das ideias dos estudantes face à primeira camada.....	72
Gráfico 11 – Análise das ideias dos estudantes face à segunda camada.....	75
Gráfico 12 - Análise das ideias dos estudantes face à terceira camada.	76
Gráfico 13 - Análise das ideias dos estudantes face à quarta camada.....	78
Gráfico 14 - Análise das ideias dos estudantes face às razões e evidências que suportam os seus motivos.	83
Gráfico 15 - Análise das ideias dos estudantes relativamente aos contra-argumentos criados na defesa da escolha da compra da obra de arte que selecionaram.	86
Gráfico 16 - Análise das ideias dos estudantes relativamente às conclusões formuladas no texto argumentativo.	88
Gráfico 17 - Análise das ideias dos estudantes emergentes na análise da narrativa visual iconográfica.	98

Gráfico 18 - Análise das ideias dos estudantes emergentes na análise dos critérios de seleção das fontes iconográficas.....	111
Gráfico 19 – Frequência das ideias emergentes presente na pergunta final da FM.....	118
Gráfico 20 – Frequência de ideias dos estudantes de apelo à autoridade presente nas ideias iniciais e nas ideias finais.....	124
Gráfico 21 - Frequência de ideias dos estudantes de evidência como informação ao longo das tarefas.....	126

Índice de Quadros

Quadro 1 – Orientação esquemática da Intervenção Pedagógica Supervisionada.....	42
Quadro 2 - Qual é a Mona Lisa “verdadeira”? Número de estudantes e percentagem.	45
Quadro 3 – Categorização das ideias dos estudantes face à veracidade da obra de arte. Apresentação do número de estudantes e percentagem.	46
Quadro 4 – Explicações dos estudantes face à existência das duas fontes iconográficas. Número de estudantes e percentagem.....	48
Quadro 5 - «Qual das duas fontes terá mais interesse para os historiadores?» Número de estudantes e percentagem.	50
Quadro 6 – Categorização de ideias encontradas na justificação da seleção da Fonte 1	51
Quadro 7 - Categorização das ideias encontradas na justificação da seleção da Fonte 2	51
Quadro 8 – Categorização das ideias encontradas na justificação da seleção de ambas as fontes . .	52
Quadro 9 - «Das obras representadas, qual é a Mona Lisa que mais gostas?» Número de estudantes e percentagem.	54
Quadro 10 - Categorização das ideias encontradas na justificação da seleção da Mona Lisa favorita. Número de estudantes e percentagem.....	54
Quadro 11 - Categorização das ideias dos estudantes face à questão «O que é que a Mona Lisa representada na fonte 3 nos “diz” sobre o período do Renascimento?» Número de estudantes e percentagem.	56
Quadro 12 - Categorização das ideias dos estudantes face à questão «E o que nos "dizem" as fontes 4 e 5 sobre o mesmo período do Renascimento?» Número de estudantes e percentagem.	58

Quadro 13 - Categorização das ideias dos estudantes face à questão «Qual é o valor da arte como fonte histórica para a construção da evidência histórica? Justifica.» Número de estudantes e percentagem.	60
Quadro 14 - Categorização das questões dos estudantes ao conjunto de retratos. Número de estudantes e percentagem.	62
Quadro 15 - Categorização das ideias dos estudantes face à questão «Quem é a Mona Lisa dos dias de hoje para ti?» Número de estudantes e percentagem.	64
Quadro 16 – Categorização das ideias dos estudantes face à questão «Que ideias, formas ou adjetivos associas à imagem de Vênus/Afrodite?» Número de estudantes e percentagem.	64
Quadro 17 - Categorização das ideias dos estudantes face à questão «Explicita quais são os ideais de beleza o que mudaram e os que permaneceram. Justifica a tua resposta.» Número de estudantes e percentagem.	66
Quadro 18 - Categorização das ideias dos estudantes face à tarefa «Desenha a sala de aula tendo em conta o teu ângulo de visão.» Número de estudantes e percentagem.	68
Quadro 19 - Categorização das ideias dos estudantes relativamente às respostas da primeira camada. Número de estudantes e percentagem.....	71
Quadro 20 - Categorização das ideias dos estudantes relativamente às respostas da segunda camada. Número de estudantes e percentagem.....	73
Quadro 21 - Categorização das ideias dos estudantes relativamente às respostas da terceira camada. Número de estudantes e percentagem.....	75
Quadro 22 - Categorização das ideias dos estudantes relativamente às respostas da quarta camada. Número de estudantes e percentagem.....	77
Quadro 23 - «Que obra de arte eu compraria?» Número de estudantes e percentagem.	80
Quadro 24 - Categorização das ideias dos estudantes relativas às razões de compra e às evidências históricas que suportam os motivos. Número de estudantes e percentagem.	81
Quadro 25 - Categorização das ideias presentes na contra-argumentação dos estudantes. Número de estudantes e percentagem.....	83
Quadro 26 - Categorização das ideias dos estudantes presentes na elaboração da conclusão do texto argumentativo.	86
Quadro 27 - Categorização das ideias dos estudantes presentes nas narrativas visuais criadas pelos estudantes. Número de estudantes e percentagem.	91
Quadro 28 – Legenda de símbolos e definição.	99

Quadro 29 - Análise da frequência das fontes iconográficas selecionadas. Número de estudantes e percentagem.	100
Quadro 30 – Ideias dos estudantes relativamente ao critério de seleção das fontes iconográficas. Número de estudantes e percentagem.	106
Quadro 31 - Categorização das ideias dos estudantes presentes na elaboração do texto argumentativo final. Número de estudantes e percentagem.	111

Índice de Figuras

Figura 1 – Plataformas das redes sociais mais utilizadas em Portugal – (KEPIOS, 2002b)	18
Figura 2 - Estudantes a analisar a fonte iconográfica da pintura Anunciação de Leonardo da Vinci.	37
Figura 3 - Galeria de arte criada pelos estudantes para exibirem as suas fontes iconográficas.	38
Figura 4 - Justificação de escolha da obra de arte no Mentimeter.	40
Figura 5 – Exemplo da ficha de trabalho do grupo Botticelli.	74
Figura 6 – Tarefa exemplo para a categoria “Cola e Tesoura”.	93
Figura 7 – Tarefa exemplo para a categoria “Motivações estéticas”.	94
Figura 8 – Tarefa exemplo para a categoria “Organização por temas”, frente e verso.	95
Figura 9 – Tarefa exemplo para a categoria “Ilustração de conceitos”.	96
Figura 10 . Tarefa exemplo para a categoria “Tentativa de explicação”.	97
Figura 11 – Tarefa exemplo para a categoria “Ressignificação”	98
Figura 12 - Manifestantes do grupo de ativistas ambientais italianos <i>Ultima Generazione</i> sendo arrastados para fora do Museu <i>Uffizi</i> em Florença, Itália, após terem colarem as mãos no vidro que cobria a obra <i>A Primavera</i> de Sandro Botticelli.	133

Lista de Siglas

- AE** – Aprendizagens Essenciais
- IPS** – Intervenção Pedagógica Supervisionada
- FIP** – Ficha de Ideias Prévias
- FM** – Ficha de Metacognição
- FMQ1** – Ficha de Metacognição Questão 1
- FMQ2** - Ficha de Metacognição Questão 2
- ME** – Ministério da Educação
- NVI** – Narrativa Visual Iconográfica
- PASEO** – Perfil dos Alunos à Saída do Ensino Obrigatório
- PIPS** - Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada
- SIP** – Significância Intrínseca Perfil
- TA** – Texto Argumentativo

INTRODUÇÃO

Este é o primeiro de quatro programas nos quais eu gostaria de questionar algumas das suposições usualmente criadas acerca da tradição da pintura europeia. Essa tradição que nasceu cerca de 1400, e falece em meados de 1900. Esta noite, não é tanto acerca das pinturas em si que eu gostaria de falar, mas o modo como nós as vemos agora. Agora, na segunda metade do século XX, porque nós vemos estas pinturas como nunca ninguém antes as viu. Se descobirmos porque é que isso acontece, também descobriremos algo sobre nós mesmos e sobre a situação em que vivemos.

(Berger, 1972 citado por Tw19751, 2012, 0:00:07 – 0:01:00 – tradução livre).

É desta forma que John Berger, o saudoso crítico de arte, introduz a sua série *Ways of Seeing* no canal da BBC aos telespectadores da Grã-Bretanha no ano de 1972. Documentário que originou o ensaio *Modos de Ver*, cujo título inspira o título deste relatório. 51 anos depois, argumenta-se neste trabalho que ainda faz sentido refletir sobre estas suposições acerca da Arte, e sobretudo o modo como vemos (e viamos) a Arte do Renascimento. Adotando a perspetiva de Berger e promovendo um diálogo entre a obra do autor e a Educação Histórica, este relatório defende a importância de refletir e desafiar os estudantes sobre os diferentes modos de ver e questionar a Arte, para a construção do conhecimento e compreensão histórica. Simultaneamente, a partir desta experiência pedagógica, este trabalho dá a conhecer a viabilidade do uso, exploração, interpretação e prática inferencial através das fontes históricas iconográficas e da Arte como catalisadores para a construção de evidência histórica e formulação da explicação histórica.

Com efeito, o presente relatório de estágio diz respeito ao Estágio Profissional, realizado no 2º ano do Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, da Universidade do Minho. Este trabalho apresenta a Intervenção Pedagógica e a investigação desenvolvida num contexto de sala de aula, numa escola do 3º Ciclo e Ensino Secundário no concelho de Barcelos, no ano letivo de 2021/2022. O estudo teve como amostra uma turma do 10º ano de escolaridade de 28 estudantes, com idades compreendidas entre os 14 e 15 anos de idade, que frequentavam a disciplina de História A.

Esta intervenção pedagógica foi desencadeada a partir de uma problemática observada e registada no decorrer do módulo de observação de aulas. Desafiados pela Professora Cooperante a responderem a um conjunto de questões presentes no manual escolar adotado, os estudantes foram

convidados a observar e analisar um conjunto de fontes históricas de tipologia variada. Durante a monitorização da tarefa observou-se que os estudantes tenderam a ignorar as fontes iconográficas e patrimoniais, que foram percecionadas como as “outras” fontes. Quando desafiados a analisar estas fontes históricas, na tentativa da sua inclusão e interpretação para a formulação de respostas ao exercício proposto, ficou patente uma dificuldade generalizada na leitura e interpretação das imagens. Mais ainda, como se problematizará ao longo deste relatório, os estudantes demonstraram particular dificuldade na formulação de narrativas explicativas. Foi esta carência observada e registada que impulsionou a finalidade e intencionalidade pedagógica de desenvolver competências relacionadas com a interpretação e construção da evidência histórica, bem como as competências ao nível da explicação histórica. Assim, ancorada nos princípios e pressupostos da Educação Histórica, e em linha com o paradigma educativo da Aula-Oficina (Barca, 2004), esta intervenção procurou conhecer as ideias prévias dos estudantes face a estes dois conceitos metodológicos, e procurou também, através das tarefas e atividades propostas, no espaço de quatro aulas o seu desenvolvimento e potencial gradual sofisticação.

Relativamente aos conceitos substantivos a desenvolver, optou-se pela problematização do domínio da Abertura Europeia ao Mundo – Mutações nos conhecimentos, sensibilidades e valores nos séculos XV e XVI, no subdomínio da Reinvenção das Formas Artísticas, tal como proposto pela documentação curricular das Aprendizagens Essenciais (ME, 2022), destacando-se assim o estudo do Renascimento Italiano. Interligando estas aprendizagens expressas neste subdomínio em particular, bem como as carências detetadas na fase de observação, reconheceu-se uma oportunidade em potenciar a leitura, interpretação, compreensão e até mesmo fruição das fontes iconográficas, bem como o desenvolvimento da sensibilidade estética dos estudantes. Assim, a par do desenvolvimento de ambos os conceitos metahistóricos bem como substantivos, esta intervenção pautou-se ainda pela intencionalidade do favorecimento e sofisticação da cultura e literacia visual histórica dos estudantes. Segundo Melo (2007), este conceito poderá ser operacionalizado através do

estudo do uso das imagens ao longo das várias épocas, e ou em situações específicas da história, desenvolvendo nos alunos a consciência da intencionalidade da sua criação e da sua partilha pública pelos poderes dominantes que os subvencionavam e divulgavam (p.133).

É devida a esta conceção que se argumenta que o uso da imagem na aula de História pode potenciar não só a construção da evidência, como também a construção da explicação histórica, bem como favorecer experiências educativas e em sala de aula mais significativas. Ainda que o tema do relatório não seja completamente inovador, este relatório visa contribuir com novas “pistas”, instrumentos, tarefas

e atividades em sala de aula, que ajudem os Professores a desafiar os estudantes para os diferentes modos de ver e compreender a História e a Arte.

O relatório de estágio que se apresenta está organizado em três capítulos. No primeiro capítulo apresenta-se o enquadramento teórico que suportou o desenho e a realização do Projeto de Intervenção e Investigação. Assim, aborda-se a Epistemologia da Educação e da História e ainda o paradigma educativo da Aula-Oficina proposto por Isabel Barca (2004) que sustenta esta intervenção. Neste capítulo, discute-se ainda os conceitos metodológicos de evidência histórica e explicação, destacando-se o contributo e entendimento de alguns investigadores que influenciaram a conceção das tarefas aqui propostas. Ainda, fruto das intencionalidades pedagógicas desta intervenção, problematiza-se o conceito de literacia visual histórica e defende-se o uso das fontes iconográficas na sala de aula de História, refletindo acerca dos seus benefícios e algumas advertências.

No segundo capítulo, apresenta-se o contexto educativo onde decorreu esta IPS, caracterizando-se assim a Escola e a turma. Seguidamente, dá-se a conhecer os princípios metodológicos que ancoram este trabalho de investigação bem como das ações desenvolvidas. Finalmente, divulgam-se os instrumentos de recolha de dados e as tarefas propostas na intervenção, numa perspetiva integrada com as suas intencionalidades, objetivos e os dados que pretendiam obter, e como se interligam aos conceitos a desenvolver.

Já no terceiro e último capítulo, apresenta-se a análise dos dados recolhidos através instrumentos e tarefas propostas em aula, apresentando a categorização das ideias dos estudantes em linha com os pressupostos metodológicos inspirados na *Grounded Theory*. No final deste capítulo propõe-se um espaço de discussão dos resultados, bem como uma comparação das ideias iniciais dos estudantes com as ideias finais.

Por fim, nas considerações finais procede-se a um balanço final do estágio profissional e da intervenção pedagógica, reflete-se acerca das limitações do estudo e das principais aprendizagens como professora estagiária, bem como se apresentam futuras ambições profissionais.

Capítulo I – Perspetivas Teóricas e Conceitos Chave

O interesse pelas questões relativas ao conhecimento fez emergir o desenvolvimento de diversas teorias e modelos de aprendizagem (Fosnot, 1998). A visão de aprendizagem baseada na crença que o conhecimento é construído através de um processo ativo e que os aprendentes são construtores e criadores de significado e conhecimento, convoca a referência ao construtivismo, apresentando-se como uma teoria central que sustentou este relatório de estágio. Para Fosnot (2005), o construtivismo não é uma teoria do ensino, mas antes uma teoria da aprendizagem e do conhecimento, com implicações na abordagem de educação, nomeadamente ao nível dos princípios de aprendizagem e das estratégias de ensino e aprendizagem. Este primeiro capítulo visa esclarecer como esta teoria e ideias influenciaram e foram interpretadas pela Educação Histórica e os paradigmas que fizeram surgir como o da Aula-Oficina que foram contextualizados nesta Intervenção Pedagógica Supervisionada (IPS).

Ainda neste capítulo, procura-se definir e discutir os conceitos operatórios metodológicos de segunda-ordem da disciplina de História, como a evidência histórica e a explicação histórica. Pela natureza e objetivos específicos desta IPS, será dado um particular destaque ao estudo das fontes iconográficas no campo da Ciência Histórica, da literacia visual na Educação Histórica, e ainda ao papel e potencialidades da argumentação e da sua prática dentro do conceito de explicação histórica.

1.1 A Teoria Construtivista

De acordo com Fosnot e Perry (2005) o construtivismo distinguiu-se das anteriores teorias de aprendizagem através de três importantes conceitos: o primeiro, que o desenvolvimento cognitivo e a compreensão profunda deverão ser o foco da aprendizagem, ao invés do foco nos comportamentos e habilidades como privilegiado na teoria do behaviourismo. Em segundo lugar, o reconhecimento da existência de estágios de construções de reorganização ativa do aprendente; e, por fim, que o aprendiz tem de ser entendido como um ser complexo e não linear. Defende ainda Fosnot (2005), que esta teoria se distingue igualmente por oferecer ao aprendiz a oportunidade de usufruir de uma experiência educativa significativa própria, na qual ele poderá procurar por padrões, levantar questões, interpretar e defender ideias contextualmente mais relevantes para si e face às suas experiências de vida.

Fundamentalmente, apesar de encontrarmos inúmeros autores, posições teóricas por vezes contraditórias, mas também interpretações diversas no campo da educação e de acordo com as regras disciplinares, tal como advertem Bidarra e Festas (2005), as autoras concordam, no entanto, que todas as modalidades têm e defendem um importante elemento em comum: a importância concedida ao estudante como fator primordial da aprendizagem. O estudante é assim visto como um construtor ativo

do seu próprio conhecimento. Este novo foco no aprendiz, trouxe consigo um novo ângulo para a investigação originando importantes estudos e revelações, os quais inspiraram uma mudança na abordagem do ensino, na sociedade de forma generalizada e também nas implicações entre ambas. Um destes estudos mais relevantes e influentes para o ensino, mas também para este presente relatório, foi o de Donovan e Bransford (2005) para o *National Research Council*. Neste estudo, os autores corroboram as ideias já aqui sucintamente apresentadas, alegando que os seres humanos são e foram projetados para serem agentes ativos na construção de capacidades e conhecimentos. Desta investigação, resultam três princípios fundamentais da aprendizagem, que, na perspectiva dos autores os professores devem compreender e incorporar no ato de ensinar, a saber:

1. Students come to the classroom with preconceptions about how the world works. If their initial understanding is not engaged, they may fail to grasp the new concepts and information, or they may learn them for purposes of a test but revert to their preconceptions outside the classroom.
 2. To develop competence in an area of inquiry, students must (a) have a deep foundation of factual knowledge, (b) understand facts and ideas in the context of a conceptual framework, and (c) organize knowledge in ways that facilitate retrieval and application.
 3. A “metacognitive” approach to instruction can help students learn to take control of their own learning by defining learning goals and monitoring their progress in achieving them.
- (Donovan & Bransford, 2005, pp. 1-2).

Os princípios explicitados por Donovan e Bransford, (2005) são coincidentes com as perspectivas defendidas por Fosnot e Perry (2005) e têm implicações para as práticas pedagógicas. Veremos assim, nos subcapítulos que se seguem de que forma estes princípios foram incorporados na Educação Histórica e, conseqüentemente, em que práticas e com que intencionalidades pedagógicas eles se traduzem no paradigma do modelo da Aula-Oficina no qual fundamentamos e ancoramos esta intervenção.

1.2 A Educação Histórica

A década de 70 do século XX viu nascer um grande número de investigações relativas à cognição histórica situada. Estes investigadores, maioritariamente localizados na Inglaterra, Estados Unidos da América e Canadá levaram a cabo o trabalho de estudar e investigar sistematicamente os princípios e as estratégias de aprendizagem em História de crianças, jovens e adultos. Foram estas investigações pioneiras integrando diversas áreas do conhecimento, como a Epistemologia da História, as Ciências Sociais, a

Psicologia Cognitiva, mas também a História, que estabeleceram a Educação Histórica que possui hoje especificidades científicas próprias (Barca, 2001).

Como afirmam Schmidt e Urban (2016), estas investigações foram estimuladas pela exigência de uma melhoria na qualidade da aprendizagem histórica e, conseqüentemente, do ensino e didática da História como disciplina. Estas investigações tendem a aliar e entrelaçar a teoria e a prática, introduzindo e apresentando metodologias alternativas que asseguram simultaneamente uma vertente teórica e prática. Por outro lado, Nichol, Chapman e Cooper (2018) alertam que a Educação Histórica implica no seu cerne, a conjugação entre pedagogia e História, e pressupõe uma análise e discussão acerca da extensão e a relevância da História na vida das pessoas, seja ao nível social, económico, cultural ou político. Segundo os mesmos autores, para que a Educação Histórica tenha aplicações práticas seguras, e apresente uma metodologia e atividades bem-sucedidas, a investigação realizada deve consistir e basear-se na pesquisa empírica, para que os debates tenham efetivamente impacto na prática e no contexto da sala de aula.

Nesta compreensão, refere Barca (2012) a necessidade como investigadores nesta área científica de “(...) não apresentar apenas propostas prescritivas não testadas em estudos empíricos, mas sim criar, implementar e analisar situações de aprendizagem reais, em contextos concretos, e disseminar resultados que possam ser ajustados a outros ambientes educativos.” (p.37). Nesta perspetiva da autora, esta proposta de analisar e investigar situações de aprendizagens reais em contextos concretos assegurando a articulação entre a teoria e a prática na aprendizagem da História “(...) veio dar ênfase à preocupação de ensinar a pensar historicamente.” (Barca, 2021a, p.59). Emerge assim, uma nova questão: o que significa ‘pensar historicamente’ e como se pode traduzir essa ideia em sala de aula?

A resposta a esta questão convoca uma reflexão prévia que se prende com a questão da finalidade e propósito do ensino da disciplina de História nas escolas. Sobre esta questão Nichol, Chapman e Cooper (2018), afirmam que historicamente, o propósito do ensino da História, a nível internacional, estava normalmente ligado à promoção de uma identidade nacional e dos valores partilhados de uma nação. Contudo, e apesar de não se poder ignorar a carga política existente da disciplina, a investigação realizada no âmbito da cognição histórica situada, aliada aos pressupostos e teorias construtivistas, conduziram a uma mudança de perceções significativa e ao desenvolvimento de uma compreensão da História como uma disciplina importante para o desenvolvimento social, emocional, e cognitivo dos estudantes. Nos contextos geográficos anglófonos, em que este relatório se inspira, estas abordagens foram desenvolvidas e refinadas por meio de revisões subseqüentes do currículo nas escolas.

Conseqüentemente, um dos polos de investigação mais relevantes e que mais contribuíram para esta metamorfose foi o da Inglaterra, maioritariamente através do trabalho de Alaric Dickinson, Peter Lee, Rosalyn Ashby e Denis Shemilt. Estes investigadores coordenaram diversos projetos no âmbito do Ensino e Aprendizagem de História, a saber: o *The School History Project*, o pioneiro projeto CHATA (*Concepts of History and Teaching Approaches*), e o projeto *History 13-16* sob a direção de Shemilt. Embora com ambições diferenciadas, estes projetos tiveram como objetivos o estudo da compreensão histórica dos estudantes e, de uma forma generalizada, pautaram-se não pelas “(...) questões relativas à quantidade ou simples correção de informações factuais sobre o passado, mas as questões relacionadas ao raciocínio e a lógica histórica.” como refere Germinari (2012, p.56).

Uma análise à intencionalidade destes projetos pode contribuir para esclarecer o que se pretende com o estudo da disciplina de História nas escolas. Lee (2000) defende que a História não pode ser apenas o simples estudo de factos e histórias particulares, mas deverá conter em si também a aprendizagem acerca do passado produzido pela História e a aprendizagem sobre a natureza e estatuto do conhecimento histórico. Deste modo, acrescenta, o papel dos professores, deveria ser o de equipar os estudantes com uma ‘caixa de ferramentas’ intelectual que os auxilie a lidar com o passado de uma maneira histórica. Este facto, não deverá, no entanto, fazer esquecer a importância do saber factual; os estudantes também precisam de uma fundação sólida de substância da História, ou conteúdo, aquilo a que Lee (2005) apelida de ‘conceitos substantivos’. Estes, deverão ser escolhidos e adquiridos de acordo com o conteúdo da História a ser estudada.

Não obstante, Lee (2005) defende também que os factos substantivos e as ideias da História devem ser entendidos no contexto de uma estrutura conceptual disciplinar e científica, apresentando assim os conceitos de segunda-ordem ou metahistóricos; refere-se assim a conceitos como a evidência histórica, tempo, mudança, empatia histórica, explicação, entre outros. Estes são fulcrais para a aprendizagem, pois não só apoiam a organização do conhecimento factual, como moldam a compreensão daquilo que é de facto ‘fazer’ História. Barca (2021a) privilegia estes conceitos associando-os à necessidade humana de autoconhecimento: “A História enquanto ciência vem responder aos anseios do ser humano de conhecer-se nos diversos tempos e espaços, com mais veracidade e profundidade. E, nesta busca de autocompreensão humana mais genuína, conceitos de segunda ordem (...) desempenham um papel essencial.” (p.61). É, segundo Lee (2011b) precisamente o desenvolvimento destas ferramentas conceptuais de segunda ordem que permitem aos estudantes saber História. Ao adquirirem esta compreensão disciplinar, pode-se então falar de uma primeira alfabetização

ou literacia histórica que também favorece o desenvolvimento de uma imagem do passado que permita aos estudantes orientarem-se no tempo.

Num outro texto, Lee (2011a) argumenta que aquilo que deveríamos ambicionar é o desenvolvimento da compreensão histórica dos estudantes na disciplina de História. Para isso, seria importante a criação de uma conceção daquilo que apelida de uma ‘literacia histórica’ operável, ideia esta que necessita de estar alinhada com uma ideia mais ampla de consciência histórica. Esta última, deverá ser compreendida, como propõem Gago e Ribeiro (2022) “como uma experiência consciente e inconsciente de relações significativa do presente com passado(s) e horizontes de expectativa, em que se conjuga o cognitivo e o emocional, o empírico e o normativo, e expressa-se narrativamente.” (p.63).

Com efeito, investigações levadas a cabo sugeriram que a História poderia ser mais do que a quantidade de informações, factos e datas que os estudantes podiam recordar, ou o simples conhecimento do conteúdo substantivo já mencionado. Nas suas investigações Lee e Shemilt (2003) descobriram que o trabalho com as ideias de segunda-ordem dos estudantes começava a fornecer evidências de que era possível tratar a História numa lógica progressiva. Os estudantes adquiriam entendimentos que mudavam de maneira padronizada à medida que aprendiam sobre História. Assim, demonstraram ser possível uma construção e progressão de ideias mais complexas e sofisticadas por parte dos estudantes acerca da História e do passado, no âmbito do desenvolvimento do conceito de literacia histórica. Só promovendo esta abordagem e tendo estas intencionalidades claras é que a História poderá ser “(...) uma parte cognitivamente transformadora da educação: ela só tem sucesso se permitir que as crianças vejam o mundo historicamente.” (Lee, 2011b, p. 139 – tradução livre).

1.3 O Paradigma-Modelo da Aula-Oficina

Compreendidos os pressupostos teóricos, pretende-se, como professores da disciplina de História, criar oportunidades para que os estudantes aprendam a pensar historicamente ou, por outras palavras, a ser historicamente competentes através da apreensão de elementos epistemológicos do conhecimento histórico. Deste modo, pode-se argumentar que a aprendizagem da História pode ser acelerada e aprofundada por meio da adoção consistente das principais descobertas educacionais. É o papel dos professores, segundo Ashby, Lee e Shemilt (2005), compreender de que forma estas devem ser aplicadas de maneira a reconhecer o que é distintivo sobre o empreendimento histórico e os desafios particulares que este representa para os estudantes.

Foi esta lógica de encontrar uma metodologia de ensino adequada, tanto aos pressupostos educativos como à própria ciência da Educação Histórica, que originou o modelo da Aula-Oficina, como

um paradigma educativo proposto pela investigadora pioneira em Portugal Isabel Barca (2004, 2021a, 2021b). Este modelo foi orientado para o desenvolvimento de um conjunto de competências em História, no qual os estudantes a partir das suas ideias prévias, e através da análise e interpretação das fontes históricas, constroem o seu próprio conhecimento.

Este modelo de aula foi escolhido para a execução de todas as aulas desta IPS, porque se acredita tal como Barca (2021a), que “A aula de História poderá ser aproveitada, como se uma oficina fosse, para desenvolver o ofício de pensar à maneira do historiador.” (p.66). Assim, a Aula-Oficina integra três momentos diferenciados: o primeiro momento, o desenvolvimento e a síntese. Relativamente ao primeiro momento, este paradigma pressupõe e distingue-se por uma forte vertente de planeamento e investigação previamente à ação na sala de aula. Qualquer experiência de aprendizagem necessita de uma estrutura estável e de objetivos claros sendo, por isso, necessário conhecer as suas vertentes.

Tendo em conta a anatomia de uma Aula-Oficina, o professor deverá em primeiro lugar ter em consideração os documentos legais e curriculares em vigor e depois selecionar o conteúdo substantivo: os principais conceitos e questões orientadoras, mas também as competências necessárias a desenvolver e promover, tendo em conta a experiência de aprendizagem (Barca, 2004, 2021b). Seguidamente, é necessário conhecer as ideias prévias dos estudantes. Porque a História é particularmente contraintuitiva (Lee & Shemilt, 2003; Lee, 2011a; Lee 2011b), requiere a compreensão de conceitos, muitas vezes, semelhantes a ideias dos nossos dias, ou a ideias de senso comum o que poderá tornar o conhecimento do passado um ato impossível. Tomando em consideração ainda os pressupostos construtivistas já referidos (Fosnot, 1998; Fosnot, 2005; Donovan & Bransford, 2005), reconhece-se que cada estudante, fruto das sua experiências, ideias e ambições possui o seu próprio mundo conceptual e ideias acerca do funcionamento do mundo. Para Lee (2005) estas ideias poderão ser muito úteis para os professores de História terem alguma oportunidade de as desafiar, mas no reverso da medalha se os professores não as procurarem conhecer, poderão ser absolutamente nefastas criando impedimentos à compreensão e estudo da História.

Nesta perspetiva Barca (2001), afirma que é necessário considerar o peso do meio familiar, da comunidade e dos media como fontes de conhecimento histórico dos jovens. Por efeito destes meios e das suas próprias experiências, as crianças e os jovens possuem já diversas ideias relacionadas com a História. Cabe, portanto, aos professores serem capazes de os identificar, mas também criarem oportunidades para as transformar e as sofisticar combatendo muitas vezes as ideias desorganizadas e de senso comum. Na mesma linha de pensamento Barca (2004), vai mais longe e desafia os professores a assumirem o papel de investigadores sociais, apelando a que estes aprendam, “(...) a interpretar o

mundo conceptual dos seus alunos, não para de imediato o classificar em certo/errado, completo/incompleto, mas para que esta sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceptualização dos alunos, tal como o construtivismo social propõe.” (p.133). Só procurando conhecer o quadro conceptual dos estudantes e criando e categorizando as ideias iniciais, será possível planejar atividades significativas e desafiadoras que promovam a progressão da compreensão daquilo que tanto os historiadores, como os professores dizem e escrevem acerca do passado (Lee, 2005).

O segundo momento do desenrolamento da Aula-Oficina corresponde ao desenvolvimento deste planeamento no qual o professor orienta os estudantes nas tarefas e atividades propostas. Espera-se que o professor conceba não só questões orientadoras, como desafios cognitivamente adequados, numa lógica crescente tendencialmente mais complexas articulando o conhecimento substantivo e os conceitos metahistóricos. Isso poderá ser realizado através da implementação de tarefas de aula diversas, que contemplem momentos de trabalho individual, a pares ou em grupo, e que sejam previamente e acuradamente planeados, no que respeita à utilização das diferentes fontes históricas e a sua compreensão. Esta estratégia permite que “a História seja um meio de orientar os jovens sobre os problemas da vida humana e não um conjunto de análises estereotipadas de um passado morto, sem sentido para os jovens” (Barca, 2007, p.64).

Para que esta operacionalização da História aconteça e seja bem-sucedida, Barca (2004) sugere que sejam consideradas três importantes vertentes, já brevemente mencionadas: a interpretação de fontes históricas; a compreensão contextualizada e, por fim, a comunicação. Embora as tarefas sejam sempre diferenciadas consoante o contexto, conteúdo e competências, o professor deverá ambicionar por abordagens claras e alguma criatividade, tendo sempre em conta “(...) uma compreensão contextualizada do passado, com base na evidência disponível, e pelo desenvolvimento de uma orientação temporal que se traduza na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado.” (Barca, 2004, p.134). Deste modo, será possível não só desafiar os estudantes a serem historicamente competentes, como a “(...) ajudá-los na aventura de aprender a pensar historicamente a partir dos temas históricos prescritos nos documentos curriculares.” (Barca, 2021a, p.66). Ao fazê-lo, o professor tem a oportunidade de criar condições para que os estudantes se aproximem de processos de interpretação e formulação de explicações, seguindo não só as regras disciplinares da ciência da História, mas aproximando-os do papel dos historiadores num processo mental complexo. Como Lee (2011a) conclui: “History education must make a difference to students’ intellectual behaviour or it is nothing.” (p.67).

A última fase da Aula-Oficina é o momento de síntese no qual se procura promover momentos de sinopse das tarefas, sejam elas de organização e esquemas de ideias, apresentação oral ou comunicação dos resultados através das mais variadas formas e expressões. Mas, esta é também a fase da aula onde se poderá e deverá promover momentos de avaliação e de metacognição. O momento de metacognição tem particular significado e importância, já que através de questionamentos cuidados e direcionados, é possível dar a oportunidade aos estudantes de procederem a uma autorreflexão acerca da sua aprendizagem, tomando consciência da mesma. Adicionalmente, os exercícios metacognitivos poderão ainda avaliar a significância, o interesse e os momentos mais valorizados e enriquecedores da aula numa perspetiva pessoal, mas também aferindo as suas curiosidades e carências.

Para Ashby, Lee e Shemilt (2005), existem também vantagens para o professor que devem ser consideradas. Desde logo o facto de os exercícios de metacognição permitirem obter informações sobre a compreensão e equívocos dos estudantes, num diferente momento, face ao levantamento de ideias inicial. Mais ainda, o facto de estas informações, poderem permitir refletir acerca dos ajustes necessários nas planificações de aula ou a concretização das estratégias mais eficazes. Quando bem analisadas as respostas, podem ainda tornar possível identificar algumas necessidades individuais de aprendizagem, bem como, contribuir para reestruturar ou afirmar os objetivos a longo prazo. A prática sistemática de exercícios que visem promover uma lógica metacognitiva poderá mesmo, ter o potencial de sustentar a compreensão histórica dos estudantes na perspetiva de Lee (2011a) quando afirma: “A discipline like history may be thought of as an organized metacognitive tradition: it insists on its practitioners reflecting on what they say, how they justify it and why.” (p.66). A leitura e análise destas ideias favorece ainda, o desenvolvimento do professor reflexivo.

Ainda no âmbito da Aula-Oficina é fundamental referir a avaliação. O desenvolvimento da Aula-Oficina tem a particularidade de permitir ao professor registar e proceder a vários momentos de avaliação da aprendizagem. Como explicita Barca (2004) o modelo proposto permite a avaliação contínua, essencialmente na perspetiva da avaliação formativa. Como acrescenta a autora num outro texto “É desejável uma avaliação formativa na perspetiva de monitorização reguladora da aprendizagem e do ensino — desde a exploração de ideias prévias, com atenção ao desenvolvimento das mesmas durante o processo e um remate com atividades metacognitivas.” (Barca, 2021a, p.64). Este facto não descarta, no entanto, a inclusão de uma avaliação mais formal ou sumativa. Os diferentes momentos no processo de aprendizagem permitem também diversos balanços das aprendizagens, centrados mais nos processos do que nos resultados e tornar o estudante protagonista do seu processo de aprendizagem. Assumindo a avaliação uma função tanto formativa como de regulação, segundo Cardinet (1993) esta

“(…) deve ajudar a compreender o ritmo do aluno e, deste modo, a descobrir a origem das suas dificuldades (…) na avaliação formativa pouco importa a instabilidade. Os alunos vão-se transformando ao longo do processo de aprendizagem.” (p.105). É de facto esta lógica transformativa e gradual da aprendizagem que este paradigma defende, esta “(…) deve ser considerada gradual, por vezes, oscilante. Não é uma questão de tudo ou nada.” (Barca, 2004, p.143). Nesta perspetiva respeita-se um dos pressupostos já mencionados do construtivismo social, de que o aprendente deve ser entendido como um ser complexo e não linear entendendo que as mudanças nas ideias dos estudantes, levam tempo, paciência e planeamento.

Recentemente, 17 anos depois da proposta publicada, Barca (2021b) ao visitar o seu paradigma, explicitou algumas ideias que importa reter:

- A importância de integrar explicitamente a exploração de ideias de segunda ordem, a par dos conteúdos substantivos;
- Evitar as ‘aulas ativas’ não orientadas por pressupostos epistemológicos;
- Evitar as ‘aulas ativas’ ou interativas, mas simplistas;
- Evitar as aulas apenas centradas na exposição e diálogo conjunto; sob a pena de estarmos a criar uma aula apenas para os estudantes com mais apetência para a oralidade descurando assim os restantes que, por qualquer outro motivo, se manifestem e expressem mais facilmente de outra forma;
- Combater ideias de Aula-Oficina alheias à mesma.

Servem estas ideias para lembrar, não só os fundamentos de um modelo que ainda hoje se mantém atual e necessário, mas, sobretudo, que este paradigma não deverá ser nunca visto como uma fórmula a seguir passo a passo, mas sim aplicado a um contexto e necessidades específicas dos estudantes.

1.4 O Conceito de Evidência Histórica

Lee (2005, 2011a) preconizou que a Educação Histórica tem de fazer a diferença no desenvolvimento intelectual dos estudantes ou será em vão. Foi com estas intencionalidades em mente que esta IPS progrediu. Na primeira fase de observação de aulas do estágio profissional, ficou notória a necessidade em desenvolver e dar oportunidade à faculdade crítica dos estudantes do 10º ano de escolaridade. Como afirmam Gago e Ribeiro (2022), “Em História, o pensamento crítico significa revelar o “invisível”, o que se desconhece, ou seja, colocar questões, cruzar evidência e juntar as várias peças acerca do que ainda não se sabe.” (p.71). Com base na observação dos estudantes e face às carências identificadas reconheceu-se um caminho possível na construção da evidência histórica, não só para potenciar o

raciocínio histórico aproximando os estudantes aos métodos do historiador, mas também fortalecendo as suas capacidades inferenciais.

Para Lee (2005) o conceito de evidência é central para a História, pois é através do uso da evidência que a História se torna possível. É a evidência que modela a nossa compreensão daquilo que é ‘fazer História’ e é ela que nos permite organizar o conhecimento dos conteúdos tornando a História possível. Acrescenta Ashby (2003) que “A evidência histórica situa-se entre o que o passado deixou para trás (as fontes dos historiadores) e o que reivindicamos do passado (narrativas ou interpretações históricas)” (p.42). Nesta lógica, é fulcral que os estudantes construam uma verdadeira compreensão do conceito de evidência histórica.

Contudo, na explicitação de Seixas e Morton (2013), a evidência pode ser entendida como aquilo que uma fonte histórica se torna quando é analisada, sendo imperativo um questionamento para a ativar. Assim, para o desenvolvimento de uma compreensão conceptual, é necessário apoiar e desafiar os estudantes a colocar questões às fontes por forma a alcançarem esta ação basilar do método do historiador: precisamos de usar as fontes históricas para estabelecer evidência, sempre em resposta a uma pergunta. A evidência, ao contrário da fonte histórica não existe por si mesma, ela tem de ser constituída, ou antes construída. Esta ideia justifica a escolha do título deste relatório.

A relevância da construção da evidência para o pensamento histórico dos estudantes está patente na atual documentação curricular, constituindo um dos domínios da disciplina de História A explicitada nas Aprendizagens Essenciais (AE), fazendo apelo à competência da “Interpretação de fontes históricas diversas para a construção da evidência histórica.” (Ministério da Educação, 2022), tornando esta intervenção ainda mais relevante.

No decurso das intervenções em sala de aula, mesmo antes da IPS, foi-se criando uma rotina de questionamento a fontes históricas de tipologia variada, para fomentar nos estudantes a ideia de que ‘as fontes falam connosco quando lhes fazemos perguntas’ no sentido de as ativar. Observamos desde as primeiras intervenções que os estudantes tratavam fontes e evidência como se fossem a mesma coisa, não colocando questões às fontes assumindo, muitas vezes, que as fontes falam e valem por si mesmas. Defende Ashby (2011) que é importante ensinar que antes das fontes poderem ser ‘persuadidas’ a entregar as provas que elas têm para nós examinarmos, elas têm de ser escrutinadas e, sobretudo não serem tomadas como autoridade ou aceites sem questionamento. Porque de facto existe esta propensão, e especialmente face às fontes escritas. Neste sentido, Ashby (2011) aconselha assim os professores a alterar o foco de questões diretamente relacionadas com o seu ‘conteúdo’, para questões relacionadas com as circunstâncias do seu contexto de produção, favorecendo, assim um

desafio cognitivo mais adequado ao conceito de evidência. Esta mudança de perspectiva poderá auxiliar a que os estudantes cheguem à derradeira questão: que o foco não deveria ser a imparcialidade ou confiabilidade da fonte histórica, mas antes, como é que ela poderá suportar o peso que querem colocar como evidência para a afirmação que desejam fazer, ou a hipótese que querem testar. A outra carência observada, foi a dificuldade em transpor para o papel as premissas conhecidas que pudessem levar a conclusões, o que reforçou a importância do desenvolvimento e o tornar visível a operação intelectual da inferência.

No contexto da teoria da História, Paul (2015) afirma que é apenas à luz de uma questão de pesquisa sólida que o nosso material de investigação se pode tornar numa fonte valiosa. Só os historiadores com uma pergunta bem formulada, podem destilar uma resposta destas fontes, construindo assim a evidência, tal como corroborado por Ashby (2011). Porém, o autor remete-nos de seguida para a ideia de 'História científica', também defendida pelo historiador Collingwood (1978). Este, afirma que a História

É uma ciência, cujo objectivo é estudar eventos não acessíveis à nossa observação e estudar inferentemente estes eventos, argumentando em relação a eles, a partir de algo diverso, que é acessível à nossa observação - aquilo a que o historiador chama «provas» dos eventos que lhe interessam. (p.380).

Neste sentido, Collingwood (1978), faz a distinção entre o que chama de historiadores de 'cola e tesoura' e o 'historiador científico'. O primeiro, afirma, baseia-se em fontes históricas, reúne-as e retira e compila apenas informações, combinando-as numa narrativa convincente; ou seja, nada mais faz que cortar, colar e compor informação reproduzindo-a. Já o 'historiador científico' não repete simplesmente as fontes históricas, mas antes acrescenta algo ao que elas dizem através das suas operações intelectuais, interrogando as fontes mentalmente decidindo o que quer descobrir nelas. Ora, de acordo com Collingwood, para de facto fazermos História, temos de mobilizar o ato mental comum a qualquer ciência: a inferência. Acrescenta Paul (2015), que para estes investigadores, a fonte histórica não é uma autoridade, mas antes, uma prova possível para um argumento.

Estas constatações inscrevem-se no âmbito da teoria da História. Transpondo para o ensino, como argumenta Lee (2000) o nosso objetivo não é o de criar mini-historiadores profissionais, mas sim o de apoiar os estudantes a compreender que as interpretações históricas são fundamentadas através da evidência, e que é da natureza da ciência da História existirem diversas versões do passado, sem que isso seja uma mera questão de opinião, mas antes hipóteses fundamentadas. A teoria de Collingwood

desafia-nos a compreender o método dos historiadores, mas também a importância da capacidade inferencial, como uma hipótese baseada no material da fonte, que diz algo mais acerca da realidade por trás dela (Paul, 2015).

Este foco na capacidade inferencial, foi de facto uma das grandes intencionalidades subjacentes a esta IPS. Esta preocupação foi em grande parte inspirada na investigação de Lee (2005) que sublinha a importância das ideias do quotidiano que os estudantes trazem para a sala de aula e de desafiar os estudantes a compreender que não somos dependentes dos relatos para construir uma imagem do passado. Tal como os historiadores o fazem, não somos forçados a escolher entre dois pareceres, podemos construir a nossa própria interpretação através da inferência. Citando Barca (2021a) é assim importante que os estudantes compreendam que “Para que o conhecimento do passado seja fundamentado e próximo do real ele exige uma base interpretativa das fontes que existem sobre a realidade em estudo.” (p.61), o que aliás, é um dos domínios da disciplina de História e cerne da proposta da Aula-Oficina. Mas, mais importante ainda, é favorecer este salto conceptual e este saber do método da ciência da História, o entendimento que é “A evidência conseguida pela atividade inferencial do autor sobre os indícios que seleciona — com honestidade — vai servir de base para conseguir respostas às suas questões.” (Barca, 2021a, p.61).

Nos últimos anos e num mundo em constante e bruscas mudanças, a Educação Histórica tem sido desafiada a responder a novos desafios, alguns ainda não inteiramente contemplados nestas investigações aqui relatadas, dada a sua temporalidade. Na maioria dos países europeus, como referem Chapman e Haydn (2020), a disciplina da História tem reagido e atuando prestando cada vez mais atenção ao cultivo e desenvolvimento tanto do pensamento, como da consciência histórica e da própria compreensão da cultura histórica, de forma a responder aos desafios do século XXI, como por exemplo as questões da multiculturalidade e até da emergência climática. Porém, é preciso estar ainda alerta ao papel das redes sociais e das novas plataformas de informação dentro das novas tecnologias. Como afirmam Haydn e Ribbens (2017) o alcance de sites de História e conteúdo com temas históricos em *websites*, redes sociais e plataformas como a *Wikipédia* são muito mais amplos e acessíveis do que os volumes académicos e livros de historiadores profissionais. E, esse facto, acarreta muitos problemas. Com efeito, os autores referem que muitos jovens nem sempre possuem o melhor discernimento quando os consultam, ou não encontram o que procuram, ou acreditam nas primeiras informações que encontram, colocando-os numa situação de vulnerabilidade e de poderem ser influenciados por propaganda, artigos parciais ou desinformação. E, embora os estudantes tenham desde sempre encontrado outras fontes de informação para lá dos manuais escolares, livros académicos e dos próprios

professores, os autores reiteram que a proporção de informações sobre o passado (e presente) a que os jovens acedem que não é mediado por professores de História ou historiadores, aumentou exponencialmente.

No relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI de 1996 (Delors et al.) são citados os quatros pilares da educação que são: o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e o aprender a ser. À parte destes objetivos, referem os autores que “À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele.” (p.31) O papel da Educação Histórica é absolutamente fundamental nesta complexidade entrelaçada com o avançar da era digital e tecnológica e do excesso de informação. Partilhamos da ideia de Roldão (2000) que afirma que “a História está no currículo porque se pensa que é importante os alunos ou os cidadãos aprenderem determinadas competências que são mediadas pela História (...)” (p.12). O estudo da compreensão da evidência histórica revelou-se, dadas as circunstâncias e carências específicas da turma, mas também atendendo a estas preocupações e desenvolvimento de competências, um bom rumo para a intervenção. Pretendia-se que os estudantes compreendessem como é que as afirmações racionais sobre o passado poderiam não só ser obtidas como testadas; e que não é a quantidade de informação que mais fortemente suporta o nosso argumento, mas antes a sua mobilização. Também Haydn e Ribbens (2017) defendem que os professores de História, com o advento da internet, devem desafiar-se a mostrar aos estudantes exemplos de ‘boa’ e ‘má’ História nela presente. É essencial, defendem, equipar os estudantes com um grau apropriado de ceticismo intelectual: “Inevitably, time spent on cultivating the critical and historical information literacy of students comes at the expense of content coverage, but it is an essential component of a historical education relevant to life in the twenty-first century” (p.747).

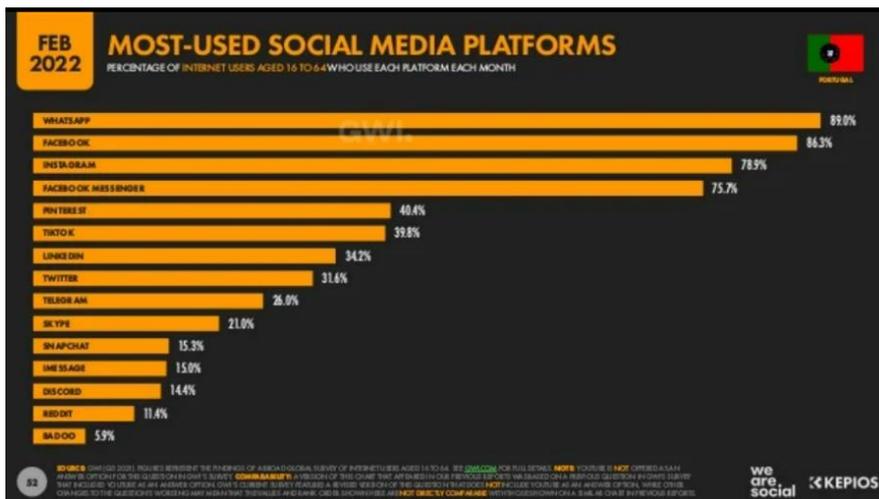
1.4.1 Modos de ver as “outras” fontes: a literacia visual histórica

Haydn e Ribbens (2017), num estudo sobre redes sociais, novas tecnologias e a sua relação com a Educação histórica afirmam que os dados não apontam para números preocupantes de estudantes que utilizam as redes sociais para consultar informações acerca do passado. As redes sociais continuam a ser um lugar de partilha, mas os dados não parecem indicar que estas sejam utilizadas para o estudo da disciplina dos estudantes de História. Ainda assim, não se pode negar o peso destas plataformas na rápida disseminação de imagens por todo o mundo. Uma fotografia, vídeo ou imagem hoje pode rapidamente alcançar todo o globo de forma “viral” numa questão de horas. As imagens partilhadas podem reportar-se a fontes históricas iconográficas e/ou a manipulação dessas imagens sob a forma de

meme, nomeadamente em redes sociais mais visuais como o *Instagram* o *Tumblr*, o *Youtube* ou o mais recente e popular *TikTok* por exemplo, sendo comum a partilha de obras de arte, seja para a discutir ou para ilustrar, acompanhando um texto ou ilustrando um vídeo. Mais ainda, na era contemporânea em que nos encontramos, sabe-se que os jovens não só reproduzem e partilham obras de arte como até mesmo se apropriam delas e as manipulam no que chamariamos o formato *meme*. Segundo Shifman (2014), o termo '*meme*' foi cunhado por Richard Dawkins, em 1976, para descrever pequenas unidades de cultura que se espalharam de pessoa a pessoa por cópia ou imitação. Atualmente, considera-se, que o conceito de *meme* encapsula alguns dos aspetos mais fundamentais da cultura digital contemporânea, não devendo por isso ser ignorado pelos professores, podendo a sua exploração, interpretação e criação ter muitas potencialidades para o Ensino da História como propõe, por exemplo, o recente estudo de Oliveira (2021). Estas imagens poderão estar acompanhadas de informações ou legendas erróneas ou interpretações menos imparciais. Os perigos destas informações (ou desinformações) sobre o passado, precisam também de ser consideradas.

Consultando o *Digital Global Overview Report* do ano de 2022 (KEPIOS, 2022a) um relatório de Marketing que estuda, analisa e apresenta as formas como o mundo utiliza a internet, revela que o crescimento de utilizadores de redes sociais mundialmente continuou a aumentar a uma taxa de dois dígitos de 10,1%, face a 2021, com um incremento significativo nas redes *YouTube*, *Instagram* e *TikTok*, todas puramente visuais. Já em Portugal (KEPIOS, 2022b), as redes sociais possuem 8,50 milhões de usuários, o que equivale a 83,7% da população portuguesa, tendo aumentado 9% desde o ano anterior. Em média, os portugueses passam 7h e 58 minutos diariamente na internet em diferentes dispositivos eletrónicos, sendo 2h e 28 minutos passados nas redes sociais. Ao consultarmos as plataformas mais utilizadas (Figura 1), observamos que das 15 redes expostas, em 7 predomina o uso da imagem, ou vídeo. O *Youtube*, plataforma de vídeo, é o terceiro site mais visitado no país (KEPIOS, 2022b). De acordo com os mesmos dados, tendo 21,4% dos utilizadores entre os 13 e os 24 anos de idade, é seguro afirmar que os estudantes portugueses lidam diariamente, com excesso de informação escrita, mas também visual, nas suas mais diversas formas podendo também eles ser criadores e disseminadores das mesmas.

Figura 1 – Plataformas das redes sociais mais utilizadas em Portugal – (KEPIOS, 2002b)



Com base nestes dados apresentados, e nas conclusões de Haydn e Ribbens (2017) anteriormente discutidas, pode-se argumentar a relevância de uma intervenção pedagógica que não só se foca na literacia crítica digital de informação escrita, mas também no desenvolvimento da literacia histórica. Chapman e Haydn (2020), admitem que podemos estar a viver numa época não só de ‘pseudo-história’, como na ‘era da pós-verdade’; e que estes desenvolvimentos têm sido nefastos para a saúde das democracias liberais dando azo a movimentos e partidos populistas e autoritários. Objetam assim que o ensino da História tem a responsabilidade de desafiar estas ameaças mostrando também a utilidade da disciplina neste combate. Se, como se argumentou, o desenvolvimento da compreensão do conceito de evidência histórica e as suas consequentes atividades inquisitivas e inferenciais podem fazer a diferença na literacia digital e na obtenção de afirmações racionais sobre o passado, então será que se pode dizer o mesmo sobre a imagem? Foi, com esta questão em mente, e procurando facultar uma bússola orientadora para um mundo culturalmente visual, que se focalizou grande parte da intervenção, nomeadamente através das da exploração, das interpretações e inferências de fontes iconográficas aproveitando as potencialidades do estudo da Arte do Renascimento.

Se, o termo *fake news* se vulgarizou na nossa linguagem caracterizando informações falsas ou enganadoras apresentadas como notícias, o equivalente pode acontecer através da manipulação da imagem, ou até de vídeo no que se apelida de *deepfakes*. Para Schick (2020), um *deepfake* é um tipo de ‘*media* sintética’, significando *media* (incluindo imagens, áudio e vídeo) que é manipulado ou totalmente gerado por inteligência artificial. Com o avanço da tecnologia de inteligência artificial, a autora considera que daqui a poucos anos qualquer um de nós será capaz de os produzir, com qualidade de um estúdio de cinema através do nosso *smartphone*, significando isso, que existe a possibilidade de ser utilizado como uma arma manipulativa mais frequentemente. Mais ainda acrescenta, que a rapidez com que

estes materiais são disseminados, incluindo aqui os *memes* e manipulação de imagem, de forma viral torna-os potencialmente mais perigosos. E, embora saibamos que não é fácil detetar a veracidade e validade destas imagens a 'olho nu', acredita-se que a lógica do questionamento de fontes, do contexto de produção, da autoria e daquilo que as fontes nos 'dizem' sem ser de forma explícita, pode ser aqui aplicado e um bom começo de análise. Deste modo, pode-se defender que o professor de História pode ter um papel importante, ao incluir análises e interpretações de fontes iconográficas mais extensas e cuidadas a par de outras tipologias de fontes, procurando alertar, promover e favorecer a não aceitação de qualquer produto visual. Nesse sentido, como aponta Melo (2008):

É, pois, necessário e urgente preocuparmo-nos pelo desenvolvimento da cultura e literacia visuais dos alunos. Este conceito é definido, sinteticamente, como o processo de desenvolvimento de crescente sofisticação da percepção e da interpretação, envolvendo a resolução de problemas e o pensamento crítico, e permitindo em alguns casos (fotografia, filmes, cartazes, caricaturas, etc.) que os alunos se tornem conscientes da manipulação das imagens e correspondentes narrativas discriminatórias e, ou mesmo, tendenciosas. (p.15).

As imagens têm, desde sempre, um grande poder e influência na sociedade. Estamos, desde que nascemos rodeados de imagens nos mais variados contextos. O crítico de arte John Berger (2018) afirma que "Ver vem antes das palavras. Mesmo antes de saber falar, a criança olha e reconhece." (p.17). Na perspetiva de Solé (2017) as imagens "(...) fazem parte de um sistema de representação, sendo a linguagem visual, parte integrante da leitura. Antes de uma aprendizagem formal da leitura, as crianças contactam com as imagens dos livros, observam-nas, descrevem-nas, produzem inferências, realizam deduções." (p.1) Ver e interpretar, é um ato natural, por vezes mais natural do que a escrita.

O documento curricular em vigor do Perfil dos Alunos à saída do Ensino Obrigatório (PASEO, 2017), compreende uma das áreas de competência como a da sensibilidade estética e artística, competências essas que "(...) dizem respeito a processos de experimentação, de interpretação e de fruição de diferentes realidades culturais, para o desenvolvimento da expressividade pessoal e social dos alunos." (p.28). Poderá também assim a Educação Histórica englobar alguns dos pressupostos da educação artística? Aguirre (2004), investigador na área da educação artística, defende que sim, sustentando-se numa visão mais pragmática da educação artística que permite uma abordagem transdisciplinar. Na perspetiva do autor, é sempre possível ir para lá da análise e estudo dos objetos artísticos. A educação artística poderá também permitir que os estudantes compreendam melhor a vida social e os mundos culturais em que eles próprios habitam através da análise e estudo destes objetos.

Transpondo as ideias de Aguirre para o caso da disciplina de História, acredita-se que estudo dos objetos artísticos com esta intencionalidade possa permitir também uma melhor compreensão da vida social e cultural contemporânea, bem como facilitar até a compreensão da vida social e o mundo cultural que os nossos antepassados habitaram. Completa Aguirre, que a educação artística pode propor uma compreensão que consiste em apreender o sistema de relações sociais, políticas, estéticas e relações culturais por trás do trabalho ou obra. Esta concepção corrobora as ideias de Ashby (2011), dando importância às circunstâncias do contexto de produção das fontes, para um entendimento mais poderoso do conceito de evidência histórica.

A argumentação tecida, vem defender o uso das fontes iconográficas, em particular das obras de arte na disciplina de História, mas também na própria historiografia. Ashby (2003) argumenta que a evidência histórica pode ser tudo o que o passado deixou para trás. Mas algumas tipologias de fontes parecem ser ainda discriminadas. O historiador Marc Bloch (1953) afirma que quanto mais profunda a pesquisa em História, mais a luz da evidência deveria convergir de fontes de diferentes tipos. Mais acrescentou, que por exemplo um historiador religioso, deverá compreender que as pinturas e as esculturas de um santuário, assim como o mobiliário e disposição do mesmo tem tanto a 'dizer-lhe' como milhares de manuscritos contemporâneos; precisamos é de forçá-las a falar. O historiador Peter Burke (2001), no entanto, apresenta conclusões de que é bem provável que grande parte dos historiadores não considerem ainda a evidência das imagens demasiado seriamente, num fenómeno que apelida de 'invisibilidade do visual'. O uso das imagens por estes, como a evidência refere, surge apenas aproveitada para ilustrar as conclusões que o investigador já havia chegado, perdendo-se assim a sua potencialidade de as mobilizar e fomentarem novas questões à investigação, ou até mesmo para investigar mais e outras possibilidades científicas.

Uma das grandes questões que este relatório pretende suscitar, é que esta tendência observada na História e nos historiadores é, na maioria dos casos, reproduzida nas aulas de História, pelos manuais escolares, dispositivos de aprendizagem e pelos próprios professores, como também concluiu Melo (2008). A autora corrobora esta predisposição afirmando que: "Sob pena de ser considerada uma generalização abusiva, poder-se-á afirmar que às imagens tem sido atribuída predominantemente a função de ilustração." (p.13). Catorze anos depois do estudo da autora, esta continua a ser uma questão emergente. No decurso da observação deste estágio profissional a primazia das fontes escritas foi também evidenciada, nomeadamente nos manuais escolares adotados pela escola. Embora existisse o cuidado de inserção de fontes históricas de tipologia variada, entre alguns exemplos observados, observaram-se algumas evidências da sua concepção como fontes menos importantes, como por exemplo

o caso das legendas. Nas fontes escritas aparecia sempre o autor, depois o título e por fim a sua cronologia; já nas fontes iconográficas não existe o mesmo cuidado, quase que reforçando o seu papel secundário e ilustrativo, que lhes parecem querer dar. No exemplo do manual do 10º ano de escolaridade adotado na escola, no tema da ‘reinvenção das formas artísticas’ onde se inserem a produção cultural renascentista europeia e portuguesa, já existiu mais cuidado com a autoria, mas revela inconsistência e diríamos até algum desrespeito pelos artistas anteriores. Outro aspeto notado foi o de que, sendo estes artefactos culturais e estando descrito no próprio PASEO, a implicação de que os estudantes sejam capazes de valorizar o património material e cultural (Martins, 2017) perde-se uma oportunidade em indicar os núcleos museológicos onde estas obras estão expostas, ou foram originalmente concebidas. Este pormenor foi também observado no âmbito do estudo da Arte do Renascimento, o que dificultou e dificulta a compreensão do papel da Arte como símbolo de poder das repúblicas e famílias italianas. Mas também, argumenta-se, o questionamento de «quem poderia ser a audiência para esta fonte histórica?», e a «quem estaria disponível a sua visualização?», entre outras questões, o que sabemos pode dificultar a sua interpretação e compreensão contextualizada, que são por si só domínios essenciais para a disciplina da História (ME, 2022).

É neste enquadramento que se pode justificar no título do relatório a opção de nomear as fontes iconográficas como as “outras”. Já o “Modos de ver”, pretende prestar uma homenagem ao crítico de arte John Berger, estabelecendo um diálogo entre a sua obra e a Educação Histórica. Berger (2018), defende que as imagens podem ser mais ricas que a literatura, e por isso, precisamos de aprender a questioná-las. Explica, como as imagens são um produto humano, elas tratam-se “(...) de uma aparência, ou um conjunto de aparências, que foi retirada ao tempo e lugar em que havia primeiro aparecido e onde fora preservada – durante alguns momentos ou alguns séculos. Cada imagem representa assim um modo de ver.” (p.19). Este “modo de ver”, defende-se, não difere da problematização e trabalho que um historiador realiza quando ativa uma fonte histórica e remete ainda para a perspetiva construtivista. Para Berger (2018), as fontes iconográficas que chegaram até aos nossos dias foram capazes de sobreviver aquilo que elas próprias representavam. Desta forma, “Uma imagem passou a ser o registo de como X tinha visto Y. Isto resultou da crescente consciência da individualidade, acompanhada por uma crescente consciência da história”. (p.20) A Arte do Renascimento é a que revoluciona e evidencia esta nova consciência. “Modos de ver” é assim a prática de observação e questionamento que pretendemos desafiar os nossos estudantes nesta intervenção.

Voltando a trazer a discussão para o campo da Educação Histórica, argumenta Solé (2017) que o uso das fontes iconográficas são não só uma importante fonte de evidência como um recurso

pedagógico, e revelam potencialidades para o desenvolvimento da compreensão histórica e do pensamento crítico, permitindo aos estudantes praticar a interpretação histórica. Neste mesmo texto e através do estudo apresentado, a autora constata a sua importância e facilidade para abordar o conceito de tempo histórico, nomeadamente ou de mudança e continuidade, por exemplo através da fotografia, desafiando a sua análise que permite a observação de um ‘antes e depois’. Já Melo (2008), reforça o papel das imagens e da Arte não só como facilitadores do “envolvimento” dos estudantes, ligadas à natureza da fruição estética; como poderá contribuir para o desenvolvimento da empatia histórica. Esta posição, parece partilhada por Burke (2001), alegando que as imagens têm ainda o poder de despertar a atenção para o olhar sobre o “Outro”, para culturas distintas, que pensam, agem e atuam de forma bastante diferente da contemporaneidade ou da nossa sociedade. Este relatório pretende aferir se estas vantagens podem também existir no estudo da argumentação e explicação histórica.

Para concluir relembra Burke (2001) que as imagens não vêm sem os seus perigos que devemos estar cientes dentro e fora da sala de aula. Tal como nas fontes escritas, muitos destes vestígios resultam de propaganda, visões estereotipadas de outros povos, por exemplo; convenções visuais aceites em determinadas culturas e manipulações diversas. Mais ainda, argumenta, as imagens são ‘mudas’, muitas vezes difíceis de interpretar e analisar. Exatamente por isto, o professor de História deverá também ele estar ciente da metodologia adequada de análise e interpretação. Defende assim Pinto (2021), que “Tais paradigmas, reforçam a ideia dos historiadores culturais de um maior investimento na compreensão, análise e interpretação das produções visuais enquanto elementos primários na (re)construção do conhecimento histórico.” (p.10).

1.5 O Conceito de Explicação em História

Como defende Martins (2021): “Ser historicamente «alfabetizado» significa conhecer informações, mas igualmente saber lidar com elas de modo a elaborar uma narrativa argumentada pertinente e sustentável.” (pp. 39-40). Para favorecer o desenvolvimento da competência de pensar historicamente acrescentam também Gago e Ribeiro (2022) que precisamos de ter a conceção em mente que:

Neste intenso e diversificado debate, partilha-se a conceção que o fazer sentido histórico é ancorado no contexto cultural, na cultura histórica em que se experiencia “fazer História”, interpretando-se o mundo, o ser humano e as relações entre estes com base na metodologia da ciência histórica, criando-se a narrativa histórica que permite dar sentido à experiência no fio da compreensão histórica. (p.62).

A narrativa histórica, que pressupõe a comunicação em História, é também um dos principais domínios da disciplina, como mencionado na documentação em vigor (ME, 2022). A comunicação é de igual modo, já como anteriormente referido, a terceira grande dimensão do paradigma da Aula-Oficina (Barca, 2004).

Todos estes autores, privilegiam e reiteram a importância do uso da narrativa na Educação Histórica. Esta relevância acontece, porque como esclarece Barca (2021a) na ciência da História “As conclusões dos historiadores são comunicadas pela narrativa. Em sentido lato, o conceito de narrativa abrange toda a comunicação com sentido, seja ela de simples descrição, ou de descrição e explicação.” (p.62). Acrescenta ainda a autora que esta comunicação poderá assumir a forma escrita, oral, gráfica, digital, entre todas as outras formas de representação. Na sua recente investigação, Esteves (2020) analisa o papel fundamental da exploração do uso do conceito da narrativa, argumentando que “As narrativas históricas dos alunos são as versões do passado que eles constroem, plasmando por isso não só o seu conhecimento substantivo sobre o mesmo, como o seu tipo de pensamento e compreensão.” (p.10). Elas devem por isso ser um instrumento essencial na sala de aula.

Ora, tendo em consideração estes pressupostos, e tendo como base a metodologia da ciência Histórica, assim como as dificuldades específicas demonstradas pelos nossos estudantes, tomou-se a opção de trabalhar também o conceito de explicação histórica. Para Arthur Chapman (2018), a explicação é uma matéria árdua, no entanto, o autor define-a como “(...) o tecido da história – sem ela, nós ficamos com ossos desarticulados.” (p.188). O trabalho e entendimento deste conceito metahistórico nas aulas de História tem diversas potencialidades pedagógicas, como aponta Martins (2020), ela pode ajudar a “(...) compreender os caminhos que interligam o passado ao presente, entender como e porquê certos eventos acontecem na História humana e avaliar o impacto que as decisões individuais e as ações coletivas podem ter nos diversos futuros à nossa frente.” (p.1). Apesar da difícil definição, devido à multitude de interpretações e correntes, como aponta Martins (2020), mas também os muitos géneros e tipologias como nota Chapman (2018), a explicação é essencial no ensino representa um ‘problema’ real com que um historiador profissional lida na sua prática. Depois da investigação e da já estudada análise, interpretação e construção da evidência, o historiador aborda porque é que os eventos ocorreram e como é que surgiram as situações. Explicar o porquê é o que poderemos chamar de explicação causal (Chapman, 2018). Existem algumas advertências a ter em conta, sendo uma delas desafiar a compreensão de que as explicações causais não são o mesmo que factos. Nesse aspeto, estaríamos na dimensão da interpretação a que Barca (2001) chama de descrição. Antes, devemos mobilizar os estudantes para a dimensão da explicação, dimensão essa que

(...) além de necessitar de confirmação factual, precisa também de se apresentar como plausível e logicamente satisfatória face ao que conhecemos do mundo real. (...) uma descrição pode ser simplesmente falsa ou verdadeira, mas uma explicação poderá ser avaliada como mais ou menos adequada e abrangente. (pp. 30-31).

Em suma, poderemos assim interpretar que as explicações causais fazem uso de factos históricos, mas a 'composição' desses fatos em uma explicação causal é um argumento. Apoiados em Barca (2001), poderemos dizer que julgar um argumento causal como mais ou menos persuasivo é bem diferente de dizer que algo é ou não factualmente correto.

Motivados pelas dificuldades dos nossos estudantes em compor argumentos poderosos, mas também muito inspirados pela leitura e propostas de tarefas do texto de Arthur Chapman (2021), tivemos a intencionalidade de nos focar na argumentação como forma de auxiliar os estudantes a compreender a explicação causal. Chapman (2021) propõe que este caminho possa ser perseguido, por exemplo, propondo aos estudantes a leitura, visualização de explicações de historiadores profissionais e tentando compreender a sua estrutura e eventualmente até desafiando-as; ou antes, a própria prática da arquitetura do argumento. Sobre estas mesmas propostas, elucida-nos Gago (2021) que

podem contribuir para desafiar as ideias de senso comum dos estudantes, em prol da sua sofisticação, ou seja, para que estes estudantes possam desenvolver o seu conhecimento histórico ancorado num pensamento histórico inferencial, de forma a construírem uma argumentação, uma explicação histórica mais sofisticada. (p.8).

Nesta linha conceptual, seguindo a perspectiva e ideias apresentadas pelos autores, encontramos facilmente um dos principais focos da nossa intervenção pedagógica: a análise e interpretação de fontes históricas, essencialmente iconográficas, através de exercícios e tarefas que estimulem a capacidade de inferência, argumentação e explicação, e o desenvolvimento do pensamento histórico dos nossos estudantes. Pois, como Chapman (2021) argumenta: "Desenvolver o pensamento histórico também envolve ajudar os alunos a aprenderem como analisar e avaliar argumentos históricos, explorando e testando as afirmações que outros fizeram sobre os significados da evidência e sobre as implicações das afirmações factuais estabelecidas" (p.23).

Capítulo II – Metodologia de Intervenção e Investigação

O presente capítulo pretende caracterizar o contexto de intervenção, através da apresentação da Escola e da turma, explicitar os pressupostos da opção metodológica adotada inspirada na *Grounded Theory* e, ainda, descrever a implementação da Intervenção Pedagógica. Para melhor enquadrar a Intervenção Pedagógica será apresentada a justificação da problemática e das ocorrências que despoletaram esta intervenção, as questões de investigação, os objetivos, assim como as estratégias de intervenção e elencados os instrumentos de recolha de dados utilizados.

2.1 Caracterização do contexto de intervenção

A Escola

A IPS ocorreu numa Escola Secundária pública urbana na cidade de Barcelos, constituindo a sede do agrupamento de escolas. Esta escola tem uma oferta curricular desde o 7º até ao 12º ano de escolaridade. Para além dos programas educativos ao nível do terceiro ciclo do Ensino Básico, Ensino Secundário de Cursos Científico e Humanísticos e Ensino Secundário de Cursos Profissionais, a escola possui ainda de Cursos de Educação e Formação de Jovens, Cursos de Educação e Formação de Adultos e um Centro de Novas Oportunidades.

Apesar de ter sido fundada no ano de 1957, a escola foi requalificada no ano de 2011 fruto do projeto de reestruturação das escolas secundárias. Neste sentido, apresenta instalações relativamente modernas, salas de TIC (tecnologia de informação e comunicação) bem equipadas, salas de desenho, laboratórios, uma biblioteca, áreas sociais e um auditório que permite a abertura à comunidade, assim como a organização de palestras e eventos. Nas salas de aula a nível de instalações, notou-se no mobiliário recente e bem cuidado na maioria dos espaços. Todas as salas de aula utilizadas no decorrer do estágio profissional, estavam equipadas com um computador, acesso à internet e projetores. Na maioria das salas de aula onde se operou, existia um quadro interativo, mas, segundo experienciado, existia alguma resistência em facultar os materiais para a sua utilização, estando maioritariamente reservados para as aulas das disciplinas de matemática e físico-química. Apesar da ligação à internet em todas as salas, notou-se, no entanto, que esta nem sempre era estável ou se estendia a toda a extensão da sala de aula, o que por vezes representou alguns percalços nas atividades em aula, ou no cumprimento do horário e do plano de aula.

Merecedor de destaque, é ainda o espaço da Biblioteca escolar, muito bem equipada, com muitos suportes documentais e bibliográficos e com uma equipa educativa prestável e dinâmica. Este

espaço organiza muitas atividades de promoção de leitura que entusiasmava os estudantes, mas também outras atividades inseridas no Projeto Educativo da Escola. É de ressaltar ainda, o seu apoio e desafio constante ao núcleo de estagiários e o seu apoio nas comemorações organizadas no âmbito do projeto de domínios de autonomia curricular (DAC) 'Paz de Liberdade' relativamente às comemorações do 25 de Abril. Salienta-se ainda, o corpo de funcionários da escola nos mais variados departamentos, que foram sempre prestáveis e muito atenciosos sendo também muito respeitados pelos estudantes.

A Turma

Esta intervenção foi implementada numa turma de 10º ano de escolaridade do curso de Línguas e Humanidades na disciplina de História A. A turma é constituída por um número total de 28 estudantes, 17 do sexo feminino e 11 do sexo masculino. A média de idade dos estudantes situa-se nos 14,75 anos. Oito alunos beneficiam do apoio socioeconómico (ASE), um com escalão A, cinco com escalão B e dois com escalão C. É ainda de notar que dois estudantes beneficiam de bolsa de mérito escolar.

A grande maioria dos estudantes é habitante do concelho de Barcelos, com grande representação da freguesia de Arcozelo. Existe, no entanto, um estudante do concelho de Esposende e outro de Fão. Um grande número de estudantes encontrava-se pela primeira vez matriculados na presente escola, visto que as anteriores não tinham a oferta do ensino secundário. Nesse sentido, os estudantes encontravam-se numa turma nova, e também numa nova escola, onde não conheciam a generalidade dos colegas ou do espaço, o que constituiu inicialmente um entrave relativamente ao trabalho colaborativo e às próprias relações entre colegas.

Relativamente ao seu aproveitamento escolar, face aos dados obtidos do 9º ano de escolaridade, a maioria dos estudantes apresentou um bom aproveitamento no registo de avaliação com poucas negativas. De acordo com o inquérito inicial feito no início do ano pelo diretor de turma, 22 dos estudantes aspiram a frequentar um curso superior e 5 pretendem concluir os estudos até ao 12º ano de escolaridade.

Através das observações de estágio constatou-se que se trata, na sua generalidade, de uma turma muito simpática, participativa e bem-comportada, tirando algumas distrações naturais da adolescência. Observaram-se alguns casos de resistência às regras acordadas e à autoridade, mas estes problemas foram-se dissipando ao longo do ano. Notou-se, no entanto, alguma falta de organização e de métodos de estudo, o que se refletia na realização das tarefas para completar em casa e na avaliação sumativa. A motivação da turma foi oscilando ao longo do ano letivo, mas pareciam reagir e aderir muito

bem às tarefas colaborativas, de exposição oral, e com mais originalidade e que exigissem criatividade da parte deles, o que foi um bom desafio para o núcleo de estágio. Notou-se ainda, que esta intervenção foi bastante afetada pelo contexto pandémico e pós-pandémico que se refletiu na assiduidade dos estudantes, nas tarefas e aulas que muitas vezes tiveram de ser modificadas no momento para o registo *online* de forma a envolver todos os estudantes, tanto presencialmente, como *online*. Esta adaptação exigiu do núcleo de estágio uma grande capacidade de adaptabilidade. Argumenta-se também que este contexto pandémico teve efeito na própria sociabilidade, que foi evoluindo com o tempo e com a mudança das normas da Direção Geral de Saúde que foram permitindo uma maior aproximação tanto física, como social.

2.2 Metodologia

A metodologia adotada para esta intervenção foi uma metodologia qualitativa. De acordo com Corbin e Strauss (2015) este tipo de pesquisa torna o investigador parte do processo de pesquisa e apresenta um desenho aberto e flexível, o que se distingue do rigor e características encontradas na pesquisa quantitativa.

Neste enquadramento, optou-se pela investigação baseada e inspirada nos pressupostos da *Grounded Theory*, criada por Glaser e Strauss em 1967. No âmbito deste relatório adota-se a perspetiva de Charmaz (2006), segundo a qual não existe à partida um sistema de codificação. Na ótica desta autora a análise e interpretação dos dados não pressupõe um sistema de categorias previamente definida, mas uma análise por codificação aberta. O investigador analisa os primeiros dados e começa a separar, classificar, e sintetizar esses dados pelo meio de uma codificação aberta. Codificar, como defende, traduz-se em anexar rótulos a segmentos de dados que descrevam o que cada segmento trata; assim, a codificação destila dados, classifica-os e vai permitir comparações com outros segmentos de dados. Os conceitos a partir dos quais a teoria é construída são assim derivados de dados recolhidos durante o processo de pesquisa (*grounded*, significando fundamentados em) e não escolhidos antes do início da pesquisa. Na teoria fundamentada, a análise da pesquisa e a recolha de dados estão inter-relacionadas; a sua coleção e análise formam assim um ciclo contínuo de pesquisa. Desta forma, na *Grounded Theory*, destaca-se o método de comparação constante que segundo Fernandes e Maia (2011), “(...) consiste num movimento contínuo entre a construção do investigador e o retorno aos dados, até este processo ficar “saturado”. É este método que permite que a elaboração que o investigador vai fazendo se mantenha próximo dos dados (*grounded*)” (p.55).

Descrevendo-se a análise detalhada do estudo, o primeiro passo começou através da primeira recolha e interpretação de dados que adveio da primeira fase do estágio profissional que é a observação de aulas e a criação de diários de observação. A observação, como refere Máximo-Esteves (2008), “permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (p.87). Aliado aos diários de aula produzidos e às notas do portefólio individual, a observação teve assim um papel fundamental na compreensão dos contextos, das pessoas e das interações entre elas como a mesma autora refere. Seguidamente, com base nas observações de aula, e também na documentação curricular em vigor em especial nas AE do 10º ano de escolaridade, assim como o PASEO, foram seleccionados o tema a trabalhar, bem como os conhecimentos, capacidades, mas sobretudo os conceitos substantivos e metahistóricos a analisar e avaliar. Os temas e conceitos metahistóricos surgiram após a aferição das dificuldades, necessidades e carências da turma em questão. Esta seleção foi ainda executada em colaboração e comunicação tanto com a Professora Supervisora, como com a Professora Cooperante. Esta última, orientou os estagiários face às temáticas seleccionadas e ajudou ainda na definição de uma calendarização para a intervenção, que se adequasse ao calendário escolar dos estudantes e à orientação do seu estudo. Desta forma, nos meses antecedentes à intervenção, procedeu-se a uma extensiva investigação não só relativa aos conteúdos substantivos, como aos metahistóricos. Foi ainda nesta fase que se apresentou o Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada (PIPS), no qual foi definido o desenho do estudo e apresentada uma primeira calendarização.

Definida a turma, a calendarização, e posteriormente a seleção do tema e conhecimento das aprendizagens essenciais, foram aplicados questionários individuais iniciais aos estudantes de forma a compreender que ideias prévias tinham acerca dos conceitos substantivos e dos conceitos metahistóricos a desenvolver, constituindo assim a primeira recolha de dados. Como se referiu anteriormente, o paradigma da Aula-Oficina (Barca, 2004), pressupõe uma interpretação das ideias dos estudantes acerca do assunto em estudo. Desta forma, teve-se como objetivo, procurar compreender a estrutura mental da turma observada, lendo e analisando cuidadosamente as suas respostas escritas. Feita esta análise, procedeu-se à sua codificação inspirada na *Grounded Theory*, enunciada já com Charmaz (2006), mas que Lagarto (2017) esclarece:

Na codificação aberta as questões colocadas aos dados dirigem-se à sua natureza e significado e, através da comparação, estes vão sendo decompostos em unidades de significado, às quais se atribuiu um nome ou código, fazendo assim emergir os conceitos (e as suas características e dimensões). Estes conceitos, por sua vez, são sujeitos a questionamento e comparação

constantes e, em função da sua similaridade, são integrados em conceitos ou em categorias mais abstratas. (...) (p.131).

Desta forma, e através das principais conceptualizações dos dados pela codificação aberta, procedeu-se à sua nomeação, identificação das características e as relações entre si tendo como base e consultando investigações de outros autores. Foi esta análise e interpretação do inquérito tanto inicial como o final, bem como as tarefas em aula através de instrumentos que iremos apresentar, que auxiliaram à construção de materiais, planos de aulas e tarefas que não só atentassem desafiar essas ideias, como tinham em vista a sua progressão. Conhecidas as carências dos estudantes, foram delineadas estratégias relativamente ao tipo de fontes históricas a selecionar que também incluísse, ou se adaptasse e relacionasse, às fontes históricas propostas pelo manual escolar adotado. Conhecidas as ideias dos estudantes, potencialidades e dificuldades, estas permitiram ainda uma primeira revisão da literatura investigativa de apoio a este relatório.

O processo iterativo da *Grounded Theory* explicitado por Lagarto (2017), permitiu planificar mudanças adaptativas na ação-interação tomadas em resposta à análise contínua, tal como também sugere Charmaz (2006). Esta especificidade tornou possível aferir as dificuldades e os progressos dos estudantes, e apoiou as decisões ao nível da construção de materiais e das estratégias pedagógicas a adotar contribuindo para a construção do perfil de professor reflexivo.

2.3 A Implementação da IPS

O objetivo desta IPS, foi a de compreender de que forma os estudantes do 10ºano de escolaridade mobilizam a interpretação da evidência para o desenvolvimento e formulação de uma explicação histórica, relativamente ao período do Renascimento Italiano. Serve este subcapítulo para demonstrar quais foram as ocorrências que desencadearam esta problemática, assim como a identificação e análise de instrumentos que demonstram de que forma se operou para obter essa compreensão.

Esta IPS decorreu no cronograma acordado com a Professora Cooperante, resultando assim em cinco aulas, ou nove tempo letivos. Uma primeira aula de 45 minutos para a aplicação do questionário individual da ficha de recolha de ideias prévias; três aulas para a implementação do projeto, lecionação e cumprimento das atividades propostas, e uma aula final de 90 minutos para a tarefa final, também individual, que será posteriormente analisada.

2.3.1 A Problemática e a sua ligação às Aprendizagens Essenciais e Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

No primeiro capítulo foi-se relatando, ainda que de forma sucinta, algumas dificuldades registadas e consideradas dos estudantes na primeira fase de observação de aulas do estágio profissional. Ao facultar apoio carteira a carteira no decorrer da prática de exercícios escritos, fruto da liberdade que a observação de aulas permite, e que a Professora Cooperante gentilmente concedeu, avaliou-se a forma como os estudantes pensavam, estruturavam e respondiam às questões e tarefas propostas. Destas primeiras observações registadas ficou evidente, uma resistência generalizada à escrita. Esta foi, no entanto, atenuando no decurso do ano letivo. No entanto, ao ‘desmontar’ esta dificuldade, notou-se que para além de alguma letargia, esta resistência se parecia prender com uma dificuldade específica. Esta, foi identificada como a dificuldade em transpor as suas ideias orais para a escrita, e em conceber uma argumentação estruturada que não se limitasse a «copiar e colar» excertos das fontes históricas analisadas em resposta a questões. Não raras vezes, o apoio concedido, consistiu em desafiar os estudantes a pensar em conectores de discurso que complementassem as suas respostas, ou mais ainda, no desafio de uma compreensão da existência de estruturas de respostas que manifestassem um ponto de vista. Estas carências específicas, manifestaram a necessidade de compreender que em História é possível desenvolver uma interpretação fundamentada desenvolvendo uma perspetiva crítica e pessoal.

Tratando-se da observação de aulas de uma turma do 10º ano de escolaridade, o período de observação incidiu temporalmente no tema das Raízes Mediterrânicas da Civilização Europeia – Cidade, Cidadania e Império na Antiguidade Clássica (ME, 2022). Como se sabe, este módulo e consequentes unidades como propostas pelo manual escolar e pelas AE, prevê o estudo de expressões da sociedade como a arquitetura e a escultura na Grécia Antiga, bem como a relevância política e cultural da arte e literatura no modelo romano. Nesse sentido, muitos dos exercícios propostos pela Professora Cooperante neste tema, e sobretudo porque se tratava do primeiro ano do secundário, consistiram na análise e no desenvolvimento da capacidade de cruzamento de fontes históricas de tipologia variada, que incluía, portanto, obras de arte, fontes materiais e patrimoniais.

O incidente crítico desencadeador desta problemática, foi uma tarefa na qual se desafiava os estudantes num exercício a pares, a comprovarem se a democracia da Antiga Grécia era ou não limitada, como o manual afirmava, fazendo uso das fontes históricas disponíveis no manual escolar. Deste conjunto de fontes históricas disponíveis para análise, estavam presentes quatro fontes escritas de autores da Antiguidade; um gráfico em sectores representando a população de Ática e informando que

grupos sociais tinham direitos políticos; e duas fontes iconográficas, sendo uma delas, uma cena de um vaso de cerâmica em que um jovem se equipava para a guerra, bem como um friso arquitetônico mostrando cidadãos atenienses da autoria de Fídias. Depois de permitir que os estudantes trabalhassem colaborativamente analisando as fontes históricas disponíveis, discutindo com o colega de carteira, e escrevessem as suas respostas no seu ritmo, o núcleo de estágio monitorizou como cada grupo havia estruturado o seu raciocínio e resposta escrita. Todos os estudantes haviam concordado que a democracia era limitada, e conseguiram, com mais ou menos dificuldade cruzar as diferentes fontes, à exceção das fontes iconográficas. Como observado e registado na turma observada, apenas um pequeno número de estudantes mencionava o vaso, comprovando que os homens combatiam em guerra, mas nenhum referiu o friso arquitetônico. Ainda que as respostas já estivessem formuladas, desafiou-se os estudantes a questionar em voz alta as fontes iconográficas. Para orientar o questionamento, começou-se por perguntar: “O que vês nesta fonte?” Com alguma surpresa, a grande maioria dos estudantes respondia lendo a legenda das figuras, não descrevendo as cenas ou os seus elementos. Alterando o questionamento para “O que vês representado?” pareceu surtir efeitos mais positivos, mas revelou algumas dificuldades de análise e observação. Os estudantes tiveram dificuldades em apontar se as figuras eram masculinas ou femininas, por exemplo; muitos demonstraram dificuldades em analisar os elementos pictóricos como o armamento, o vestuário ou os restantes adereços.

Este incidente comprovou através da tarefa analisada, a propensão para a desvalorização das fontes históricas iconográficas, tendência essa já referida no primeiro capítulo deste relatório. Mais ainda, evidenciou uma dificuldade na leitura e análise pictórica. Argumenta-se uma vez mais, a função ilustrativa que os manuais escolares parecem atribuir a estas fontes como também defendido por Melo (2008). Neste caso em particular, estas duas fontes iconográficas não apareciam enumeradas de igual forma como os documentos escritos, mas antes como ‘ilustração laterais’ às mesmas. Questiona-se se esta disposição não poderá ter influenciado a análise dos estudantes. Deste modo, tornou-se emergente atender a estas carências, e tentar traçar um caminho que tornasse possível o desenvolvimento de capacidades de leitura e interpretação de fontes iconográficas, assim como uma gradual sofisticação da perceção e interpretação dos estudantes. Não se pode esquecer ainda, que para além de estas serem competências fundamentais para o dia a dia e a vivência na sociedade, a análise e interpretação de fontes iconográficas é ainda frequente na realização do Exame Nacional de História A.

Foi com estas intencionalidades pedagógicas em mente, e com um olhar mais seletivo, que se consultou e analisou a documentação curricular em vigor, de forma a encontrar uma temática que pudesse potenciar a prática e desenvolvimento destas capacidades. Analisado o documento das AE de

História A, do 10º ano de escolaridade, optou-se assim por implementar um projeto no domínio da Abertura Europeia ao Mundo – Mutações nos Conhecimentos, Sensibilidades e Valores nos séculos XV e XVI, no subdomínio da Reinvenção das Formas Artísticas. Como referido no documento em análise, neste subdomínio é esperado que o estudante seja capaz de:

- Identificar na produção cultural renascentista europeia e portuguesa as heranças da Antiguidade Clássica assim como as continuidades e ruturas com o período medieval;
- Reconhecer a retoma renascentista da conceção antropocêntrica e da perspetiva matemática no urbanismo, na arquitetura e na pintura;
- Analisar a expressão naturalista na pintura e na escultura;(…)
- Desenvolver a sensibilidade estética, através da identificação e da apreciação de manifestações artísticas e/ou literárias do período renascentista;
- Identificar/aplicar os conceitos: Renascimento; humanista; antropocentrismo; classicismo; naturalismo; perspetiva; Manuelino.

(ME, 2022)

Como advertem Gago et al. (2022), as AE não deverão ser entendidas como objetivos mínimos, mas antes o que os estudantes devem saber, os conteúdos substantivos de conhecimento imprescindível; e o que devem saber fazer, ou seja, as operações necessárias estruturadas pela ciência da História. No entanto, elas legitimaram também os objetivos desta intervenção e a necessidade do desenvolvimento de uma literacia visual histórica segura, manifestada pela identificação das formas artísticas anteriores e as suas ruturas, a análise de expressões técnicas e artísticas, e o desenvolvimento de uma sensibilidade estética e da apreciação de manifestações artísticas; estas apenas possíveis se existir de facto um espaço aberto e crítico para a sua fruição e debate.

A consulta do documento curricular do PASEO revelou-se também um importante marco no desenho desta intervenção. Martins et al. (2017) refere a importância da ligação entre a educação, cultura, ciência e também do saber e saber fazer já antes referido. O autor, enumera dez áreas de competência transdisciplinares que se deve ter em atenção. Estas “Pressupõem o desenvolvimento de literacias múltiplas, tais como a leitura e a escrita, a numeracia e a utilização das tecnologias de informação e comunicação, que são alicerces para aprender e continuar a aprender ao longo da vida.” (p.19), e às que se ousa acrescentar a literacia visual, ainda que esta surja detalhada na área de competência da Linguagem e Textos. Para esta intervenção, tomou-se em consideração estas áreas de competência, assim como os seus descritores operativos, mas, inevitavelmente, existiu o foco nas competências das Linguagens e Textos, Informação e Comunicação, Pensamento Crítico e Pensamento

Criativo, Saber Científico e Tecnológico, Relacionamento Interpessoal e na Sensibilidade Estética e Artística. Estas serviram de orientação para muitas das atividades propostas e encontram-se inerentes nos instrumentos utilizados.

Conclusivamente, foi a análise dos conhecimentos, capacidades e atitudes previamente identificadas e também a consulta da documentação curricular, que sustentaram a decisão de implementar uma abordagem que procurasse problematizar o conceito metahistórico de evidência histórica, assim como a explicação. Desta forma, considerando as singularidades do contexto educativo, as temáticas em foco e a integração das ideias teóricas apresentadas no primeiro capítulo, esta intervenção teve como foco a promoção e desenvolvimento das competências de interpretação de fontes históricas, a compreensão da realidade histórica contextualizada, assim como a sua comunicação e explicação suportada através da evidência construída de forma crítica.

2.3.2 Desenho do estudo: Questões de Investigação, objetivos e estratégias de intervenção

Sustentada pelos pressupostos e objetivos da Educação Histórica, assim como pelas preocupações e intencionalidades apresentadas e justificadas anteriormente, esta intervenção é constituída por um problema orientador formulado através de uma questão *major*, que se apresenta:

- De que forma os estudantes do 10º ano de escolaridade mobilizam a interpretação da evidência para o desenvolvimento e formulação de uma explicação histórica relativamente ao período do Renascimento Italiano?

Naturalmente, depois da definição do problema, surgiram outras questões de investigação, particularmente:

- 1) Que ideias prévias têm os estudantes acerca de evidência, como a interpretam e utilizam para a construção em História, e que ideias têm dos conceitos substantivos a desenvolver (Renascimento, Humanismo, Antropocentrismo, Classicismo)?
- 2) Como é que os estudantes fazem sentido de evidência, como a usam, se conseguem vislumbrar objetivos, intenções de quem criou e de quem interpreta, e ainda, de quem se antecipa ser a audiência?
- 3) Quais são as interpretações, compreensões, inferências e mobilização de conhecimento substantivo, que os alunos criam a partir da exploração de fontes iconográficas?
- 4) Como é que os alunos explicam o Renascimento de forma multifatorial?

- 5) Qual foi a progressão de ideias que ocorreu nos estudantes em relação aos conceitos metahistóricos, e aos conceitos substantivos selecionados?

Apesar destas questões de investigação, foi a análise das ideias prévias dos estudantes que clarificaram as estratégias da intervenção. Desta forma, na sua conceção, tornou-se primordial aferir as questões de investigação 1, 2 e 3 através de um questionário de resposta aberta que constituiu a Ficha de ideias prévias (FIP), com intencionalidades muito claras. A resposta a estas três primeiras questões, foi também clarificada e registada através da observação direta das intervenções dos estudantes em aula, bem como através da análise dos dados produzidos no decorrer das tarefas propostas. Já relativamente às questões 4 e 5, estas serão respondidas através da análise dos dados da tarefa final da narrativa visual, que constitui a Ficha de Metacognição (FM).

É de notar, que no desenho do estudo existiu a intencionalidade de trabalhar e desafiar de forma equilibrada tanto os conceitos substantivos ligados à temática, bem como os conceitos metahistóricos. Desta forma, os instrumentos desenhados e criados, bem como os planos de aula têm a intenção de operacionalizar de igual forma o uso destes conceitos, como observado num plano de aula exemplar (Apêndice 1). Apresentado o desenho do estudo, segue-se agora a apresentação dos instrumentos para recolha de dados.

2.3.3 Instrumentos de recolha de dados

Esta apresentação inclui uma breve análise e discussão dos instrumentos utilizados ao longo desta IPS. A análise das intencionalidades pedagógicas e a fundamentação teórica dos instrumentos sujeitos a uma análise mais profunda, será explicitada no Capítulo III onde se propõe a análise e discussão dos dados.

Antes da apresentação dos instrumentos utilizados, é importante fazer algumas clarificações. Em primeiro lugar, os instrumentos foram concebidos tendo em conta os pressupostos do paradigma da Aula-Oficina, bem como os propósitos da Educação Histórica. Neste sentido, deu-se particular relevância à análise da FIP e da Ficha de Metacognição (FM) para a recolha de dados e sua comparação. Atendendo a este paradigma, existiu a intencionalidade em conceber tarefas adequadas ao desenvolvimento das instrumentalizações em foco. Da mesma forma, refere-se ainda o cuidado na criação de tarefas que procurassem um equilíbrio entre o trabalho colaborativo, fundamental para o pensamento crítico e para o desenvolvimento social dos estudantes, mas também, ao trabalho individual mais introspetivo que estimulasse capacidades de estruturação do seu próprio conhecimento de forma organizada, atendendo assim aos “silêncios de ouro” que Barca (2004) aconselha. De igual modo, o mesmo equilíbrio foi levado

em conta no desenho de aulas e tarefas que desafiassem os estudantes a fazer uso de diversos meios de comunicação e linguagens: a comunicação oral, através do diálogo conjunto em grande grupo de turma e na apresentação oral; a comunicação escrita, através das tarefas e fichas individuais e colaborativas, mas também de forma gráfica ou visual como veremos na FIP e na FM. Pretendeu-se assim respeitar os diferentes modos de expressão, dando oportunidade aos estudantes com diferentes valências (Barca, 2021b) mas também criando oportunidades e novos desafios para que se expressassem de formas diferentes e não tão convencionais.

Como também se pode verificar, e justificado através das questões de investigação, muitas das tarefas tiveram como intenção o manuseamento físico de fontes iconográficas que foram impressas em maior ou menor escala para que os estudantes as pudessem analisar, manipular ou observar sem estarem sujeitos a fruir as obras de arte apenas pelo ecrã ou pelo projetor. Existiu uma clara intenção no desenho de todos os instrumentos aqui apresentados, em assegurar uma componente mais prática ou manual da parte dos estudantes, depois de se ter observado algum desprazer relativamente às novas tecnologias, talvez fruto do longo período de aulas *online* durante o confinamento. Regista-se para investigações ou intervenções futuras, que esta componente mais prática de 'mãos à obra' foi na sua generalidade muito bem recebida, e resultou ainda na realização de tarefas mais significativas para os estudantes.

Ficha de Ideias Prévias

A FIP (Apêndice 2) teve uma preponderância muito grande no uso de fontes iconográficas de forma a obter uma perceção face às ideias dos estudantes sobre a importância da Arte na História, da produção cultural, mas também acerca dos conceitos substantivos e metahistóricos problematizados. Fez-se uso da inclusão de um grande número de fontes iconográficas que suscitavam o confronto entre si. Procurou-se trazer à luz a ideia de Ashby (2003) ao aludir à importância de os estudantes trabalharem as fontes em conjunto e não isoladamente. Da mesma forma, pretendeu-se observar de que forma os estudantes lidam com o excesso de fontes. Desta forma, a FIP foi organizada em quatro grupos distintos.

No primeiro grupo, através da utilização de duas pinturas da "Mona Lisa" de Leonardo da Vinci, uma localizada no Louvre em Paris e outra no Museu do Prado em Madrid, pretendeu-se aferir quais são os critérios de que os estudantes fazem uso para a validação de uma fonte histórica. No segundo grupo, volta-se a utilizar a "Mona Lisa" do Louvre, confrontando com as versões apropriadas (no sentido artístico de *objet trouvé* ou *ready made*, um apropriadamento de obras de arte ou objetos já existentes) de Marcel Duchamp de 1930 e Banksy na contemporaneidade. Neste grupo, questionou-se sobre o valor da Arte

para a construção de evidência histórica, mas também se aferiu que ideias os estudantes tinham acerca dos seus contextos de produção e a sociedade que os produziu (Ashby, 2003), bem como o seu impacto e significância na arte e sociedade contemporânea. Também aqui se procurou facultar um espaço livre de fruição estética como Melo (2008) sugere, de forma a aferir as interpretações dos estudantes planeando aulas mais significativas.

Já o terceiro grupo, destinou-se a avaliar e compreender se os estudantes compreendem os conceitos substantivos de Classicismo e Naturalismo aplicados à prática. Com a utilização de esculturas de períodos anteriores, pretendeu-se ainda compreender se os estudantes se recordam e valorizam os conceitos de cânone, medida, perfeição e idealismo estudados anteriormente no âmbito do modelo ateniense. O último grupo desafiava, de forma menos tradicional, os estudantes a representar através do desenho o seu ângulo de visão da sala de aula. Desta forma, permitiu aferir se os estudantes possuíam algum conhecimento prático e prévio de perspetiva linear, procurando ainda dar espaço a uma diferente linguagem, promovendo assim o domínio de capacidades nucleares de compreensão e de expressão em diferentes modalidades, como proposto pelo PASEO (Martins et al. 2017).

As camadas de inferência

Na primeira aula da IPS, convidou-se os estudantes de forma colaborativa em grupos de quatro elementos, a proceder à leitura, análise e interpretação de uma fonte iconográfica sorteada em aula. Cada grupo, recebeu consoante o resultado do sorteio, um cartaz de tamanho A5 com a fonte impressa a cores, e uma ficha com a camadas de inferência (Apêndice 3). Estas, continham as seguintes fontes iconográficas: Fonte 1: Sandro Botticelli – “A Primavera”, 1477; Fonte 2: Leonardo da Vinci – “A Anunciação”, 1472; Fonte 3: Rafael Sanzio – “A Escola de Atenas”, c. 1509-1510; Fonte 4: Leon Battista Alberti – “Santa Maria Novella”, 1470; Fonte 5: Donato Bramante – “Basílica de São Pedro”, 1506-1626; Fonte 6: Michelangelo Buonarroti – “David”, c. 1501-1504 e Fonte 7: Benvenuto Cellini – “Perseu”, c. 1545-1554. A seleção das fontes iconográficas foi feita com a intenção de representar, dentro da tipologia das fontes iconográficas, três meios artísticos díspares: a pintura, a arquitetura e a escultura, estes propostos pelas AE.

Esta tarefa, inspirada nas propostas de Riley (1999) e Chapman (2021) pretendeu desafiar a dificuldade em “ler” e analisar fontes iconográficas, bem como a dificuldade em compreender e estruturar uma argumentação. Como afirma Riley (1999), este instrumento é poderoso, no sentido que tem a potencialidade de permitir o desenvolvimento do conhecimento histórico substantivo, mas também do valor e construção da evidência histórica, assim como capacidades ligadas à literacia histórica. A sua

lógica progressiva de questionamento das fontes permite que os estudantes cheguem a conclusões equilibradas e rigorosas. Acrescenta Chapman (2021), que esta abordagem ajuda os estudantes a reconhecer argumentos e, conseqüentemente, poderá ser um contributo na compreensão de como é que a argumentação dos historiadores funciona. Através da Figura 2, evidencia-se ainda o carácter prático e colaborativo da tarefa, mas também, a análise cuidada dos elementos por parte dos estudantes que a tarefa permitiu. A impressão das fontes permitiu que os estudantes as pudessem manusear, analisar, riscar, registar as obras de arte e estar com ‘as mãos na massa’ e ainda sem medo de ‘estragar as fontes’ como se registou na observação da tarefa.

Figura 2 - Estudantes a analisar a fonte iconográfica da pintura Anunciação de Leonardo da Vinci.



Entrada de catálogo

Finda a tarefa colaborativa das camadas de inferência, a aula terminou com a proposta de, no decorrer da aula seguinte, os estudantes recriassem um leilão de arte em que tivessem de convencer os colegas a comprar, ou licitar, a obra de arte que tinham analisado numa votação através da plataforma *online* do *Mentimeter*. Para auxiliar a turma a pesquisar sobre as suas obras, mas também para que tivessem em conta a dimensão das obras (quase sempre ocultadas nos manuais escolares) e a ideia de que as obras no Renascimento só existiam porque alguém as encomendava, e não como na contemporaneidade em elas “nascem” muitas vezes da vontade de criar, da ideia da ‘arte pela arte’, desafiou-se os estudantes a completar uma entrada de catálogo para a obra. Neste catálogo, os estudantes foram também estimulados a estabelecer um argumento que evidenciasse o que é que tornava as suas obras especiais e significativas, como evidenciado pelo grupo Botticelli (Anexo 1), assim como uma estimativa monetária aferindo o valor destas obras também para os estudantes. Regista-se desde já, que nenhum grupo afirmou que a obra não poderia ser vendida ou teria valores incalculáveis.

O Leilão de Arte e a *gallery walk*

Para o leilão de arte, os grupos de trabalho, foram apresentando por ordem, uma análise das fontes iconográficas que estudaram na aula anterior. Esta apresentação focou-se, através do apoio e desafios propostos, na apresentação das suas inferências construídas na aula anterior, transformadas agora numa argumentação cuidada que consiga convencer os colegas a votar na sua obra. Fazendo uso da observação, análise e discurso argumentativo, desafiou-se os estudantes a criarem argumentos convincentes, e que, ao mesmo tempo, apresentassem o que é que tornava as suas obras “especiais” e obras incontestáveis do património da Humanidade. Este exercício pretendeu não só exercitar a capacidade de síntese dos estudantes, separando o essencial do acessório, como facultou um meio de aferir que critérios estéticos, artísticos ou de valor na arte e na evidência são mais significativos para os estudantes, que foram registados num diário de aula.

Para este leilão, foram facultados cartazes de grande escala das obras, que os estudantes foram afixando nas paredes da sala de aula no final das suas apresentações, juntamente com as suas entradas de catálogo. Esta exibição, permitiu um momento de *gallery walk*, no qual os estudantes observaram o trabalho de todos os grupos, permitindo uma troca de ideias colaborativas, como se pode observar na figura 3. Finda a exibição de todas as fontes iconográficas e a sua apreciação, criou-se um momento de debate em grande grupo de turma, onde se discutiram as semelhanças e diferenças das obras analisadas, bem como o que já se poderia afirmar acerca da época do Renascimento.

Figura 3 - Galeria de arte criada pelos estudantes para exibirem as suas fontes iconográficas.



Ficha de avaliação do colecionador

No decorrer do leilão de arte, responsabilizou-se e desafiou-se os estudantes a avaliar a apresentação dos colegas, mas em particular a avaliar a argumentação que cada grupo tecia. Esta avaliação foi proposta através de uma ficha de avaliação do colecionador (Apêndice 4). Desta forma, projetaram-se os critérios de avaliação em grande grupo de turma, esclarecendo o que cada um significava orientando-se assim os grupos de forma coletiva.

Neste desafio de avaliar a apresentação dos colegas, teve-se a intenção de facultar uma oportunidade para que os estudantes ‘desmontassem’ uma interpretação, ou um argumento atendendo aos seus critérios. Esta proposta foi inspirada na ideia de Chapman (2011) quando afirma que “A useful exercise that can help students grasp what a reason is and what a conclusion is in any particular argument, involves breaking the argument down into parts. (...)” (p.98). Este exercício, propunha um desafio tanto na criação da argumentação, como na sua avaliação com critérios para auxiliar os estudantes a clarificar e a apropriarem-se da sua estrutura, ‘partindo-as em partes’.

Ainda que no balanço final, esta tarefa não tenha sido completamente bem sucedida, evidenciada pela dificuldade e dúvidas na sala de aula e análise posterior das ideias presentes nesta ficha de avaliação do colecionador, considera-se importante que os estudantes tomem consciência dos critérios de avaliação de argumentos e da própria tarefa de avaliar o desempenho dos colegas segundo critérios justos.

A votação no *Mentimeter*

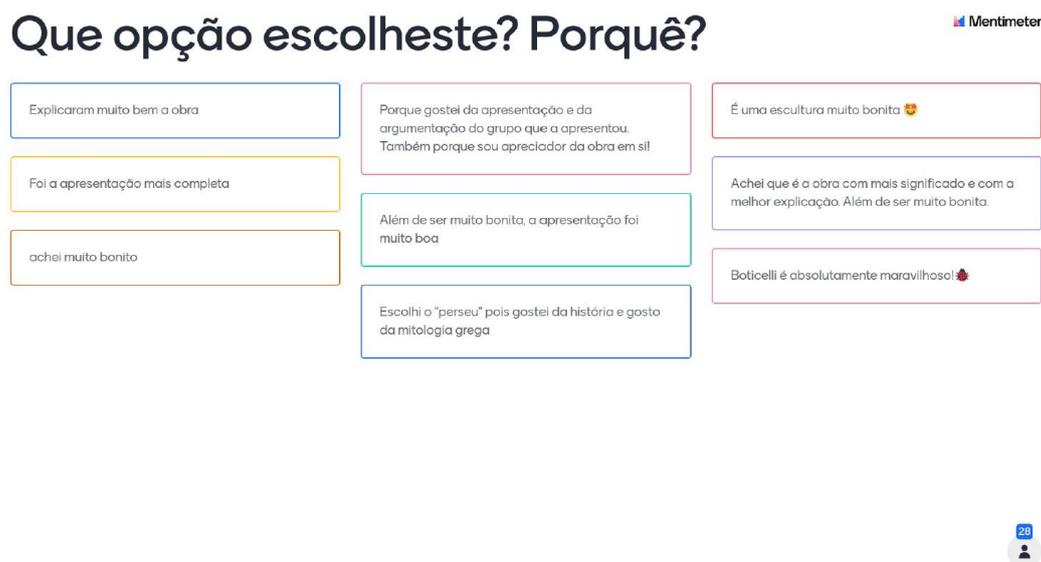
No seguimento da simulação do leilão de arte e do momento de *gallery walk*, os estudantes procederam a uma votação através dos seus telemóveis pessoais, escolhendo que obra de arte comprariam com base nas apresentações e exibição. No final desta votação, e depois de aferida a obra mais popular, pediu-se aos estudantes para ainda utilizando a plataforma digital do *Mentimeter*, justificassem o seu critério de escolha. Foi importante a inclusão de forma transversal em muitos instrumentos de recolha de dados, momentos de questionamentos mais informais, relacionados com os gostos, opiniões e sensibilidade estética dos estudantes. Esta intenção, prende-se ainda com a ideia de “envolvimento” com as obras de arte, ideia defendida por Melo (2008), e que, poderá ser obtida:

promovendo um espaço de intervenção pessoal dos alunos, onde o controle do professor e auto-censura dos alunos diminui e/ou pelo menos explicitamente não existe. Enfim, a sua presença consubstancia-se num espaço de poder e de exercício público das ‘vozes’ dos alunos não

constrangidas por um discurso declarativo formal (o escolar), e onde o conteúdo substantivo se torna mais permissivo, pessoal e livre. (p.14).

Como evidenciado na figura 4, os estudantes justificaram as suas escolhas seguindo diferentes critérios: a significância pessoal, a análise da obra, a melhor apresentação, o fascínio pelo artista, o interesse pela mitologia, entre muitos outros.

Figura 4 - Justificação de escolha da obra de arte no *Mentimeter*.



No final desta votação, as ideias foram lidas em voz alta, e deram mote a um debate informal em grande grupo de turma. Neste debate, através de um questionamento direcionado, foi possível aferir as ideias dos estudantes face à construção de evidência histórica, o valor da arte para a construção da evidência e como se poderá validar interpretações.

Organizador gráfico

De forma a auxiliar os estudantes a sistematizar as ideias discutidas em aula, e as próprias características das diferentes manifestações artísticas trabalhadas no contexto da aula, foi proposto aos estudantes o preenchimento de um organizador gráfico (Apêndice 5). Este organizador, preenchido através das ideias e conhecimentos dos estudantes, mas também com a consulta do manual escolar, pretendeu apoiar a organização do conhecimento substantivo, e auxiliar os estudantes a compreender as semelhanças e diferenças entre as artes da pintura, escultura e arquitetura renascentista, mobilizando conhecimento e conceitos estruturantes. A organização da informação em forma esquemática, pretendeu, uma vez mais respeitar e dar oportunidades de os estudantes se expressarem, organizarem e estudarem de diferentes formas e diferentes expressões.

“Que obra de arte eu compraria?”

Na terceira aula desafiou-se os estudantes a fazerem uma tarefa final que foi a ficha de construção de um texto argumentativo (Apêndice 6). Esta ficha teve a intenção de criar um momento individual avaliativo, mas também permitiu aferir se os estudantes compreenderam a construção de argumentos lógicos. Este instrumento, concebido segundo as ideias manifestas em Chapman (2011), ambicionou, uma vez mais, desafiar os estudantes a desmontar uma argumentação, mas aqui de uma forma muito explícita, seguindo passo a passo as suas componentes. Segundo o mesmo autor, para apoiar os estudantes a pensar de forma mais lógica, temos de os ajudar a compreender que uma argumentação não é apenas uma conclusão, mas antes um número de razões propostas para estabelecer conclusões. Assim, este instrumento, serviu o propósito de compreender como é que uma conclusão e as suas razões se encaixam para a construção de uma argumentação forte, ajudando a sistematizar este esqueleto argumentativo. A sua análise permitiu ainda compreender se os estudantes foram capazes de mobilizar os conceitos estudados naquela aula e de os operacionalizar na sua argumentação.

Ficha de Metacognição

Para a tarefa final desta IPS, existiu a necessidade de conceber uma tarefa final que permitisse não só avaliar a forma como os conteúdos e conceitos substantivos do subtema foram apreendidos, mas ainda avaliar um conjunto de competências como a capacidade de selecionar, analisar, interpretar fontes iconográficas e a capacidade de as explicar historicamente numa narrativa visual, competências essas que representam o saber histórico (Barca & Solé, 2006) e o foco investigativo deste relatório. A tarefa foi o desafio de ‘Contarem a história do Renascimento’ (Apêndice 7) numa narrativa menos tradicional, que consistiu na apresentação de uma colagem. Este instrumento foi inspirado na leitura de Collingwood (1978), desafiando os estudantes a não serem apenas historiadores de «cola e tesoura», mas a acrescentar algo mais ao que as fontes ‘dizem’ através das suas operações intelectuais.

Facultou-se assim aos estudantes uma cartolina A3 e um ‘Banco de Fontes’ com um total de 37 fontes iconográficas (Anexo 2). Essas fontes iconográficas seguiam diferentes cronologias, diferentes meios artísticos e diferentes temas. Os estudantes tiveram a total liberdade em utilizar quantas fontes quisessem, da forma que desejassem, alterando e cortando da forma que achassem necessário, desenhando e acrescentando nas cartolinas tudo aquilo que auxiliasse a leitura das suas narrativas. No final desta construção, pediu-se para que preenchessem uma ficha complementar, na qual teriam de responder: «Qual foi o teu critério para a seleção das fontes iconográficas? Justifica a tua resposta.» e

«Escreve um texto argumentativo através do qual consigas convencer que a narrativa visual que contruístes é a melhor opção para explicar este período histórico.».

Por um lado, este instrumento permitiu avaliar qual é o critério de seleção de fontes que os estudantes utilizaram, que compreensões, interpretações e inferências criaram e que tipo de narrativas formaram através das suas fruições estéticas. Esta tarefa, pretendeu ainda atender a uma das perguntas de investigação que não havia sido ainda explorada de forma muito explícita: Como é que os estudantes explicam o Renascimento de forma multifatorial? Dada a multiplicidade de fontes iconográficas, representativas da arte, cultura, economia, geografia, influências da ciência, sociedade de uma época, conseguiriam os estudantes estabelecer relações entre elas? De que forma? Fazendo uso de que estratégias e conectores? A última questão da ficha pretendia mais uma vez, avaliar de que forma os estudantes compreenderam e interiorizaram as estruturas de argumentação, através de uma questão pessoal e significativa, dando total liberdade para a apresentação de uma interpretação própria, mas justificada com motivos e uma conclusão.

Finda a exposição dos instrumentos de recolha de dados, apresenta-se de seguida um quadro (Quadro 1) com a Orientação esquemática da IPS. Este visa apresentar o decorrer das cinco aulas que constituíram esta IPS, apresentando esquematicamente o tema, os instrumentos de recolha, os objetivos desses instrumentos, assim como os dados que permitiram recolher. Regista-se de igual forma os conceitos tanto metahistóricos como substantivos que foram operacionalizados por aula, estes últimos registados de cor azul.

Quadro 1 – Orientação esquemática da Intervenção Pedagógica Supervisionada.

Aula	Objetivos	Instrumentos de recolha de dados	Dados a obter	Conceitos metahistóricos e substantivos.
Aula 0 – Levantamento das ideias prévias dos estudantes.	Compreender que ideias prévias têm os estudantes acerca dos conceitos substantivos e dos conceitos substantivos a desenvolver. Conhecer e dar espaço à apreciação crítica e estética dos estudantes.	Ficha de Ideias Prévias (escrita, individual).	Ideias prévias dos estudantes acerca dos conceitos substantivos e do conceito metahistórico de evidência histórica. Gostos pessoais, ideias e sentido estético de forma a conceber e criar experiências de aprendizagem mais significativas.	Evidência Histórica. Renascimento. Humanista. Antropocentrismo. Classicismo. Naturalismo. Perspetiva.

<p>Aula 1 – O que renasce no Renascimento?</p>	<p>Aferir que interpretações, compreensões, inferências e mobilização de conhecimento substantivo é que os estudantes criam a partir da exploração de fontes iconográficas.</p>	<p>Cartazes com fontes iconográficas a cada grupo de trabalho.</p> <p>Ficha das camadas de inferência (individual escrita, mas discutida em trabalho colaborativo)</p> <p>Entrada de catálogo para a obra de arte analisada (trabalho colaborativo)</p>	<p>As ideias dos estudantes, as suas interpretações, explicações e inferências de forma escrita.</p> <p>Aferir a compreensão dos estudantes face aos conceitos substantivos.</p>	<p>Evidência Histórica. Explicação Histórica.</p> <p>Renascimento. Humanista. Antropocentrismo. Classicismo. Perspetiva.</p>
<p>Aula 2 – A Pintura, Escultura e Arquitetura Renascentista.</p>	<p>Aferir que interpretações, compreensões, inferências e mobilização de conhecimento substantivo é que os estudantes criam a partir da exploração de fontes iconográficas.</p> <p>Compreender os critérios de avaliação de uma argumentação.</p> <p>Apoiar os estudantes a organizar autonomamente o seu conhecimento de forma esquemática.</p> <p>Conhecer e dar espaço à apreciação crítica e estética dos estudantes.</p>	<p>Apresentação oral da simulação de um leilão de arte (tarefa colaborativa).</p> <p>Ficha de Avaliação do Colecionador (individual, escrita).</p> <p>Votação e comentários online, através dos telemóveis (individual e anónimo).</p> <p>Organizador gráfico (individual, escrita).</p>	<p>As ideias dos estudantes, as suas interpretações, explicações e inferências de forma escrita e oral.</p> <p>Conhecer que critérios de avaliação da argumentação oral os estudantes mais valorizaram através da ficha do colecionador.</p>	<p>Evidência Histórica. Explicação Histórica.</p> <p>Renascimento. Classicismo. Perspetiva.</p>
<p>Aula 3 – A perspetiva, geometria e a expressão naturalista na arte do Renascimento.</p>	<p>Estimular a capacidade lógica argumentativa.</p> <p>Conhecer e dar espaço à apreciação crítica e estética dos estudantes.</p>	<p>Apresentação digital.</p> <p>Ficha do texto argumentativo: “Que obra de arte eu compraria?” (individual, escrita).</p>	<p>Aferir a compreensão dos estudantes face aos conceitos substantivos em grande grupo de turma.</p> <p>Ficha do texto argumentativo que permite avaliar a progressão de ideias e a construção de evidência histórica.</p> <p>Comentários e votação no</p>	<p>Evidência Histórica. Explicação Histórica – Argumentação.</p> <p>Renascimento. Humanista. Antropocentrismo. Classicismo. Naturalismo. Perspetiva.</p>

			<i>Mentimeter</i> que revelam as obras de arte mais significativas para os estudantes.	
Aula 4 – Tarefa final e Metacognição.	<p>Aferir que interpretações, compreensões, inferências e mobilização de conhecimento substantivo é que os estudantes criam a partir da exploração de fontes iconográficas.</p> <p>Avaliar de que forma é que os estudantes explicam o Renascimento de forma multifatorial.</p> <p>Analisar a progressão de ideias que ocorreu nos estudantes em relação aos conceitos selecionados.</p> <p>Criar um espaço de liberdade de expressão artística.</p>	<p>Guião de fontes iconográficas (individual).</p> <p>Produção artística de uma colagem explicativa (individual).</p> <p>Ficha de metacognição (escrita, individual).</p>	<p>Recolha da progressão de ideias, conceitos e autoavaliação dos estudantes.</p> <p>A colagem final, permite compreender como é que os estudantes fazem uso da evidência e como procederam à sua seleção.</p> <p>A ficha de metacognição escrita permite compreender como é que os estudantes avaliaram a sua própria argumentação.</p> <p>Compreender que fontes iconográficas foram mais relevantes para a sua explicação da realidade histórica do Renascimento.</p>	<p>Evidência Histórica. Explicação Histórica - Argumentação.</p> <p>Renascimento. Humanista. Antropocentrismo. Classicismo. Naturalismo. Perspetiva.</p>

Capítulo III – Análise e discussão dos dados

O terceiro capítulo deste relatório compreende uma apresentação descritiva dos dados da intervenção pedagógica e o resultado da análise e interpretação desses mesmos dados recolhidos. Para esta análise foram selecionados quatro instrumentos de recolha, a nomear: a FIP, a tarefa colaborativa e individual da camada de inferências, a tarefa individual da construção de um texto argumentativo e, por fim, a tarefa final individual da FM. Estes instrumentos de análise surgiram no contexto do decorrer das aulas desta IPS e constituem tarefas e desafios propostos aos estudantes que se consideraram ser as mais relevantes para a investigação e conseqüente análise e discussão de dados.

Deste modo, na análise de cada instrumento, identificar-se-ão as categorias emergentes das ideias presentes nas respostas às questões e tarefas propostas, seguindo-se de uma análise, discussão e consideração das mesmas. A análise dos dados pretende estabelecer interações com os pressupostos apresentados anteriormente, bem como criar possíveis diálogos com estudos anteriores e diversos autores. Refere-se ainda que, para efeitos de anonimato relativamente à identidade dos estudantes, as respostas aqui expostas para exemplificar as categorias, serão identificadas atribuindo uma numeração aleatória.

3.1 Análise da Ficha de Ideias Prévias

Como foi esclarecido no capítulo anterior, a FIP dividiu-se em quatro grupos de questões com intencionalidades distintas. Foram analisadas as ideias presentes nas respostas de um total de 22 fichas. Para auxiliar a leitura desta análise, os grupos de questões serão identificados e analisados um a um.

Grupo I

Relativamente à primeira parte da questão «**Qual é a Mona Lisa “verdadeira”?**», os estudantes selecionaram da seguinte forma, como representado no quadro 2:

Quadro 2 - Qual é a Mona Lisa “verdadeira”? Número de estudantes e percentagem.

 Fonte 1	 Fonte 2	 Ambas
20 Estudantes 91%	0 Estudantes 0%	2 Estudantes 9%

No seguimento da questão número 1.1, questionou-se: **«Como poderemos afirmar?»** Das ideias presentes nas respostas dos estudantes, emergiram seis categorias propostas através do quadro 3 que se segue.

Quadro 3 – Categorização das ideias dos estudantes face à veracidade da obra de arte. Apresentação do número de estudantes e percentagem.

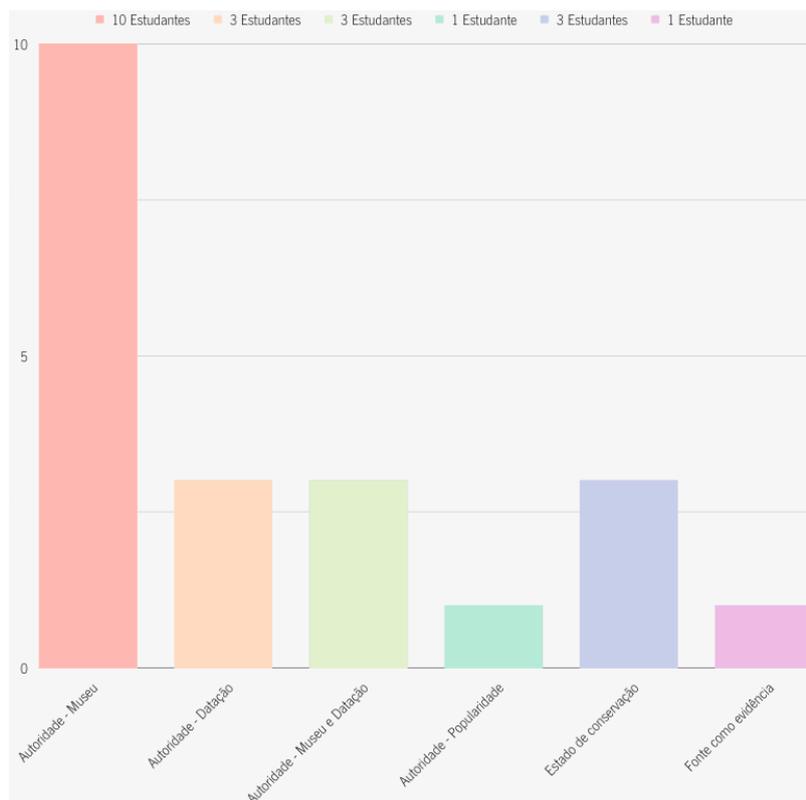
Categoria	Definição	Exemplo de resposta
<p>Autoridade perfil 1: Museu</p> <p>10 Estudantes</p> <p>45,4%</p>	Os estudantes afirmam que a Fonte 1 é a Mona Lisa “real” limitando-se a justificar através da localização do museu onde a pintura se encontra exposta. Os estudantes comprovam as suas escolhas confiando apenas na localização do Museu do Louvre.	“A ‘verdadeira’ Mona Lisa é a que se encontra na Fonte 1 e a ‘falsa’ Mona Lisa é a que se encontra na Fonte 2, chegamos a esta conclusão através da localização apresentada nas Fontes. A Mona Lisa está no museu do Louvre e por isso a “verdadeira” Mona Lisa é a da Fonte 1.” (E11).
<p>Autoridade perfil 2: Datação</p> <p>3 Estudantes</p> <p>13,6%</p>	Os estudantes utilizaram unicamente o critério da datação indicada na legenda das figuras para legitimar a sua credibilidade, como sendo a primeira obra criada e assim, a ‘original’.	“A Mona Lisa ‘verdadeira’ é a da fonte 1 e a ‘Falsa’ é a da fonte 2. Podemos confirmar isso, através da legenda que nos é dada. Na legenda da fonte 1 a data é 1503 3 na fonte 2 é 1507, então a original será a da fonte 1.” (E13).
<p>Autoridade perfil 3: Museu e datação</p> <p>3 Estudantes</p> <p>13,6%</p>	Três estudantes destacam-se pela seleção através do critério tanto do local de exposição da obra, como pela sua datação, categorias já encontradas anteriormente, mas aqui combinadas.	“É a primeira, porque está no museu do Louvre, é também a primeira porque foi criada antes como vemos na data nas legendas.” (E1).
<p>Autoridade perfil 4: Popularidade</p> <p>1 Estudante</p> <p>4,5%</p>	Um estudante, embora considere que as duas obras sejam criação do mesmo autor, utiliza o critério da autoridade da popularidade da obra para justificar a sua credibilidade.	“A Mona Lisa apresentada na fonte 1 é a ‘verdadeira’ e a fonte 2 é a ‘falsa’, embora as duas pinturas sejam feitas pelo mesmo pintor, a pintura da fonte 1 acaba por ser a mais popular das duas obras.” (E4).
<p>Estado de conservação</p> <p>3 Estudantes</p> <p>13,6%</p>	Os estudantes utilizam o critério do estado de conservação para selecionar e justificar a veracidade da fonte 1. Fazendo uso da observação e comparação das duas obras, justificam a veracidade da primeira pelas cores mais escuras e a sua aparência desgastada como sinal da sua antiguidade sendo assim a verdadeira face à segunda que contém cores mais vivas e um aspeto ‘moderno’.	“A Mona Lisa verdadeira é a da fonte 1 e a falsa é a fonte 2 a qualidade da tinta é melhor e não tão desgastada como na fonte 1 pois esta pintura foi criada à [sic] 500 anos atrás e com isso haverá mais desgaste na cor.” (E30).
<p>Fonte como evidência</p> <p>1 Estudante</p> <p>4,5%</p>	O estudante afirma que não existe uma Mona Lisa falsa. Esta categoria é inspirada em Ashby (2003) quando afirma que os estudantes precisam de compreender que os historiadores	“Penso que nenhuma será a ‘verdadeira’ ou a ‘falsa’, visto que as duas foram criadas pelo mesmo autor, em datas muito próximas.” (E26).

	podem fazer inferências independentemente da verdade porque as fontes são vestígios; fundamenta assim a sua conclusão independentemente da data ou local assinalados.	
--	---	--

Através desta primeira análise, observa-se que a maioria dos estudantes, à exceção de dois casos particulares, consideraram a Fonte 1 como a “verdadeira” Mona Lisa. Considera-se significativo que, para a sua justificação, 77% dos estudantes tenha remetido para a informação cedida na legenda, utilizando critérios e argumentos de autoridade. Estes, poderão ser subdivididos em justificações de resposta que se atribuiu quatro diferentes perfis: um perfil atendendo à autoridade do museu onde as obras se encontram expostas; um à datação, ou até mesmo à popularidade da obra. Revelando um maior nível de sofisticação relativamente à análise das fontes em comparação, destaca-se a categoria do “Estado de conservação”. Considera-se que nestes exemplos, os estudantes foram capazes de formular uma inferência para justificar a originalidade da obra, ainda que este não seja um critério válido para a sua credibilização. Destacam-se por fim, as ideias do estudante que fizeram emergir a categoria “Fonte como evidência”, pois considera que o autor seria o mesmo, logo, não seria correto afirmar que uma seria “verdadeira” e a outra “falsa”. Refere-se ainda que apenas um estudante não justificou a sua resposta, respondendo apenas com a veracidade da fonte histórica optando pela Fonte 1.

As categorias que emergiram das ideias à resposta a esta primeira questão, encontram-se em linha com a investigação da investigadora Ashby (2006), quando sugeriu no seu estudo que existia uma propensão dos estudantes em apelar à ideia de autoridade para validarem as suas afirmações históricas. Neste caso em particular, e tratando-se da análise de fontes iconográficas, o museu parece entendido como a autoridade inquestionável e peritos nas matérias da arte. Através do gráfico 1, obtém-se uma visão global desta propensão.

Gráfico 1 – Análise das ideias dos estudantes em resposta à questão: «Como poderemos afirmar?»



No seguimento do grupo I, questionou-se **«Que razões aponta para a existência das duas “Mona Lisas”?»** Esta questão pretendia aferir que ideias os estudantes tinham acerca dos contextos de produção do Renascimento, se possuíam de algum conhecimento relativamente ao funcionamento das oficinas de artistas e artesãos ou mesmo um entendimento face às suas audiências, ao conceito de mecenato ou das próprias funções e simbologias da arte na sociedade em estudo. Face a esta questão, categorizamos as ideias dos estudantes nas seguintes categorias, como demonstrado no quadro 4.

Quadro 4 – Explicações dos estudantes face à existência das duas fontes iconográficas. Número de estudantes e percentagem.

Categoria	Definição	Exemplo de resposta
Roubo 1 Estudante 4,5%	Julga-se que o estudante tenha aludido ao célebre roubo da pintura no ano de 1911 no Museu do Louvre. No entanto, este não explicaria a existência das duas pinturas à data do século XVI.	<i>“A razão para a existência de duas ‘Mona Lisas’, foi devido a um roubo da pintura original.” (E20).</i>
Cópia ou réplica 3 Estudantes 13,6%	Os estudantes explicam a existência das duas pinturas pela necessidade de existir uma réplica ou cópia da mesma, sem, no entanto, apresentarem um motivo para esta ação.	<i>“As razões que aponto para a existência das duas ‘Mona Lisas’ foi o facto de o pintor tentar fazer uma cópia da obra de arte inicial.” (E27).</i>
Explicação atendendo a audiências 6 Estudantes	Seis estudantes explicam a existência das duas obras atendendo ao seu sucesso com a ‘audiência’.	<i>“Existem duas ‘Mona Lisas’, porque depois do sucesso da obra, Leonardo da Vinci repetiu a sua pintura para ser</i>

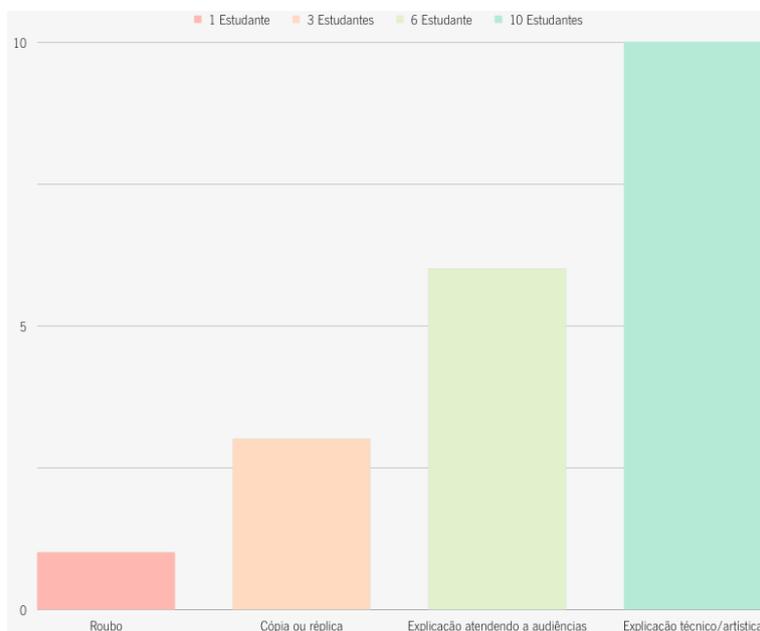
27%	Justificando-se com a popularidade da obra, ou desejo dos museus em obter mais versões para que mais pessoas possam aceder à obra.	<i>exposta em outros museus que lhe tinham pedido.” (E11).</i>
Explicação técnico/artística 10 Estudantes 45%	Os estudantes explicam a existência das duas pinturas atendendo a uma explicação relacionada com a necessidade de o artista testar novas técnicas artísticas, ou de experimentar utilizar cores diferentes. Ainda um outro estudante utiliza a palavra, ‘rascunho’ para aperfeiçoar a pintura ‘original’.	<i>“A razão que me surge quando penso no porquê de existirem duas ‘Mona Lisas’ é a melhoria da arte, usando outras técnicas, entre outros...” (E26).</i>

Através da análise das ideias presentes nas respostas e consequentes categorias, identificaram-se alguns equívocos que se tentou atender e desmistificar no decorrer das aulas do IPS. Como por exemplo, do teor das ideias patentes nestas respostas, nota-se que nenhum dos estudantes identificou a existência de oficinas de pintura. Nessas oficinas, sempre com o nome e colaboração do mestre, os aprendizes praticavam o seu ofício da pintura através de cópias do mestre, e progrediam através de tarefas e participações nas obras do mestre, até ganharem fama e habilidade para abrirem as suas próprias oficinas (Hauser, 1992). Eram estas práticas do sistema de arte que ainda hoje trazem alguns problemas relativamente à autoria de muitas obras de arte, como é o caso destas duas obras. Não obstante, os estudantes revelam alguns conhecimentos face à existência de réplicas ou de estudos, muitas vezes criados precisamente para testar novas técnicas ou materiais como alguns estudantes teorizaram nas categorias “Cópia ou réplica” e na “Explicação técnico/artística”.

Considera-se que as ideias dos estudantes aglutinadas na categoria “Explicação atendendo a audiências” se destacam das restantes ideias partilhadas pelos estudantes. Ao equacionarem que as fontes históricas são, muitas vezes, criadas face ou em resposta a uma audiência concreta, pode-se assim afirmar que os estudantes refletem já acerca dos contextos de produção, ainda que algumas destas ideias apresentem fragilidades históricas. Por exemplo, foram englobadas nesta categoria ideias presentistas relativamente à audiência das fontes históricas, mas sobretudo aos seus encomendadores como evidenciado na resposta exemplo. O conceito de museu não seria ainda vigente nos séculos estudados. Numa outra resposta cujas ideias foram consideradas nesta categoria, o estudante 24 escreveu: “Uma das razões para a existência de duas ‘Mona Lisas’ é o facto de, com a existência da segunda, existir oportunidade de mais pessoas poderem apreciá-la sem precisarem de ir a Paris.” Novamente, numa perspetiva presentista, os estudantes não demonstram, compreender que as obras de arte e a sua exibição estaria restringida, salvo exceções, a uma audiência e fruição muito restrita de mecenas, das suas famílias e círculos privados. Refere-se por fim os casos de um estudante que não

respondeu à questão e ainda outro que referiu não saber responder. Ilustra-se assim no gráfico 2, a frequência das categorias encontradas nas explicações dos estudantes.

Gráfico 2 – Análise das ideias dos estudantes em resposta à questão «Que razões apontas para a existência das duas “Mona Lisas?”»



A última questão para concluir este primeiro grupo da FIP foi: **«Qual das duas fontes terá mais interesse para os historiadores?»** Os estudantes optaram pelas seguintes fontes, como representado no quadro 5:

Quadro 5 - «Qual das duas fontes terá mais interesse para os historiadores?» Número de estudantes e percentagem.

		
Fonte 1	Fonte 2	Ambas
17 Estudantes 77%	2 Estudantes 9%	3 Estudantes 14%

No seguimento da questão, desafiou-se os estudantes a **justificarem a sua opção**. Referente a cada opção das fontes iconográficas tomada pelos estudantes, procedeu-se a uma análise de ideias e consequente categorização das justificações apresentadas, identificadas nos quadros 6, 7 e 8 respetivamente.

Quadro 6 – Categorização de ideias encontradas na justificação da seleção da **Fonte 1**.

Categoria	Definição	Exemplo de resposta
Original e verdadeira 5 Estudantes	Os estudantes justificam a sua opção afirmando que a Fonte 1 é a original e a “verdadeira” tendo assim mais interesse para os historiadores.	<i>“A fonte que terá mais interesse para os historiadores é a pintura da fonte 1, porque é a original e lá está presente todo o processo da pintura realizada por Da Vinci.” (E11).</i>
Critério de antiguidade 3 Estudantes	Os estudantes justificam a opção da Fonte 1 por esta ser mais antiga e executada mais cedo, tendo assim “mais história” como afirmou um estudante.	<i>“A Fonte 1, certamente. É a fonte 1 pois é aquela que foi pintada, ou começada a ser pintada mais cedo.” (E22).</i>
Original e antiguidade 7 Estudantes	Os estudantes justificam a sua opção fazendo uso dos critérios anteriores, mas de uma forma combinada. A fonte tem mais interesse porque é a “real”, original e a mais antiga, sendo assim mais interessante para os historiadores.	<i>“A fonte que terá mais interesse para os historiadores é, obviamente, a fonte 1. Pois esse sim é o real quadro da Mona Lisa e o primeiro a ser pintado.” (E24).</i>

Através da análise do quadro 6, observa-se que, independentemente do critério de seleção e da justificação, os estudantes não foram capazes, à data do questionário, de perspetivar que as duas fontes poderiam ter interesse para os historiadores, mediante as suas perguntas de investigação. A preocupação concedida ao critério da originalidade ou da fonte oficial e verdadeira fica também muito patente nestas respostas, evidenciando que para estes estudantes algumas fontes históricas têm mais valor do que outras. Nesta análise, denota-se ainda uma grande importância concedida ao valor das fontes pela sua antiguidade, demonstradas pelas justificações incorporadas nas duas últimas categorias, como se estas tivessem “mais história” como referiu um estudante, ou tivessem testemunhado mais “coisas”, sendo assim mais credíveis.

Quadro 7 - Categorização das ideias encontradas na justificação da seleção da **Fonte 2**.

Categoria	Definição	Exemplo de resposta
Estado de conservação 1 Estudantes	O estudante considerou que esta fonte teria mais interesse para os historiadores pois é a fonte que apresenta um melhor estado de conservação para uma análise científica.	<i>“Fonte 2, sendo ela a que em melhor estado se apresenta (por ex., para a coleta de amostras da pintura).” (E4).</i>
Mais detalhe 1 Estudante	O estudante considerou que o facto de a fonte ser mais visualmente clara a tornaria mais interessante para os historiadores.	<i>“Acho que a Fonte 2 porque se consegue observar com mais detalhe.” (E30).</i>

Como podemos evidenciar pelo quadro 7, dois estudantes consideraram que a Fonte 2 seria a fonte com mais interesse para os historiadores, embora apresentem justificações diferentes. Na categoria do “Estado de conservação”, o estudante retratado, parece pela sua resposta não considerar sequer o valor da arte como fonte histórica para a construção da evidência. Interpreta-se, à luz da sua resposta aqui concedida, que esta fonte só terá valor do ponto de vista científico para a análise de materiais e pigmentos, interessando assim apenas o seu estado de conservação para recolha e análise científica. Embora também esses dados científicos possam ser utilizados como evidência para a construção do conhecimento histórico e em resposta a questões do investigador, o estudante não parece aqui relacionar esse conhecimento ao trabalho e método do historiador, ou do estudante de História.

Numa perspetiva um pouco diferente, o estudante da categoria do “Mais detalhe”, atribui um valor de informação à fonte, selecionando aquela cuja visualização e descodificação nos permite obter e ler mais dados pictóricos face à Fonte 1. Para este estudante, a fonte 2 pode ser mais interessante para o historiador porque tem mais “informações”.

Quadro 8 – Categorização das ideias encontradas na justificação da seleção de **ambas as fontes**.

Categoria	Definição	Exemplo de resposta
Informação fotográfica 2 Estudantes	Os estudantes consideraram que ambas a fonte tem interesse para os historiadores porque as duas possuem características técnico formais diferentes que as tornam mais ou menos nítidas.	<i>“Na minha opinião serão as duas, visto que as duas tem características diferentes, como por exemplo, na fonte 2 nota-se o rosto e o fundo com mais clareza.” (E26).</i>
Evidência em isolamento 1 Estudante	O estudante considerou que ambas as fontes têm interesse para os historiadores porque as duas “fornecem informação” de forma igual acerca dos materiais e pigmentos utilizados, mas também poderão ajudar a reconstruir ideias da época em que foram criadas.	<i>“Ambas têm um bom interesse dos historiadores pois podiam nas pinturas ver que tipo de tintas usavam e do que eram feitas e também padrões de beleza da época.” (E8).</i>

Do ponto de vista do estudo da evidência histórica, considera-se que as ideias destes três estudantes, representadas no quadro 8, se encontrem num nível de pensamento histórico mais sofisticado. Esta consideração deve-se ao facto de os estudantes terem conseguido perspetivar nas suas respostas que ambas as fontes poderão ter interesse para os historiadores, embora com justificações e emergência de ideias diferentes. Na categoria “Informação fotográfica” consideraram-se ideias que podem ter alguma proximidade com algumas ideias presentes no quadro 7 associadas ao facto de se justificar por ter “mais detalhe”. As ideias presentes nas duas respostas apontam que as duas fontes históricas nos “dão informações”, mas estas unicamente ligadas aos elementos, ao cenário, ao rosto,

quase como se de uma fotografia se tratasse; a fonte 1 mais desfocada e a fonte 2 mais nítida. Nesta perspectiva, faz-se a leitura de que o historiador não questiona nem infere, este parece apenas ser capaz de observar e registrar os elementos. Pela análise destas ideias, os estudantes parecem estar a operar num nível semelhante ao nível 2 de “informação” encontrado em Ashby (2003), em que os estudantes reconhecem que as fontes estão ligadas ao passado, mas estas apenas fornecem informação transparente que poderá estar correta ou incorreta.

Na última categoria, considerou-se que um estudante se encontra a operar no nível “Evidência em isolamento” também inspirado na investigação de Ashby (2003). Considera a autora que neste nível as “Afirmações acerca do passado podem ser inferidas a partir de fragmentos de evidência. A evidência sustentará questões para as quais poderia não haver testemunho (...)” (pp.54-55). Embora o estudante se centre também no valor das fontes como objeto, na sua resposta parece demonstrar que o historiador pode ter um papel mais ativo na sua interpretação, no sentido de através das fontes históricas conseguir reconstruir, por exemplo, os padrões de beleza da época como o estudante argumenta. O historiador não parece dependente da informação explícita como encontrado na categoria anterior, mas comparando-as, poderá obter respostas às suas questões e construir uma interpretação partindo de fragmentos.

Grupo II

No grupo II, apresentou-se aos estudantes três fontes iconográficas com três temporalidades e autores diferentes apresentadas no quadro 9. Citando Melo (2008) procurou-se descobrir neste segundo grupo, as “(...) intenções ligadas à fruição estética, que permitem respostas de natureza sensorial e emocional, da autoria pessoal de cada aluno, sem serem constrangidos por um discurso declarativo formal, impreterivelmente utilizado em contexto escolar” (Melo, 2008, p.14), tendo assim um maior conhecimento dos estudantes e até mesmo dos seus próprios interesses e carências para o planeamento de aulas que se seguia. Desta forma, questionou-se: **«Das obras representadas, qual é a Mona Lisa que mais gostas?»** Os estudantes optaram da seguinte forma:

Quadro 9 - «Das obras representadas, qual é a Mona Lisa que mais gostas?» Número de estudantes e percentagem.

 Fonte 3	 Fonte 4	 Fonte 5	Não respondeu
13 Estudantes 59%	4 Estudantes 18%	4 Estudantes 18%	1 Estudante 5%

No seguimento da questão, pediu-se aos estudantes para **justificarem a sua escolha**. As suas justificações foram analisadas e organizadas por categorias no quadro 10 que se segue.

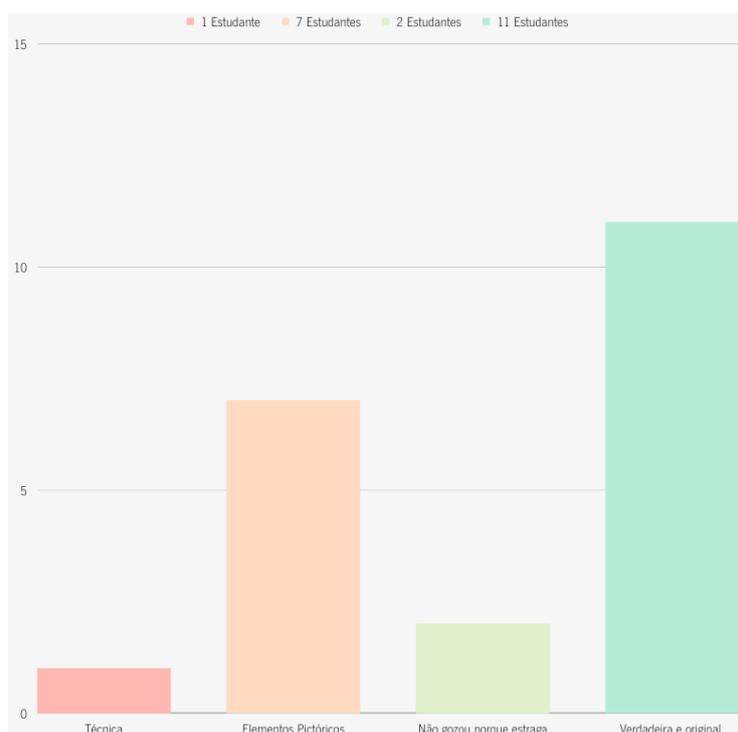
Quadro 10 - Categorização das ideias encontradas na justificação da seleção da Mona Lisa favorita. Número de estudantes e percentagem.

Categoria	Definição	Exemplos de resposta
Técnica 1 Estudante 4,5%	O estudante selecionou a fonte histórica 3 por considerar que a técnica artística do uso do óleo a que mais lhe interessa.	<i>“A Mona Lisa que mais gosto é a de Leonardo da Vinci, porque a técnica usada interessa-me mais, a técnica de pintura óleo sobre madeira é extremamente complicada de realizar e foram precisas muitas camadas para acabar a obra e eu gosto desses detalhes.” (E11).</i>
Elementos pictóricos 7 Estudantes 32%	Os estudantes desta categoria, embora tenham selecionado fontes diferentes, mas sejam todos referentes às fontes 4 e 5, justificam as suas respostas atendendo ao uso de elementos pictóricos que ajudaram a reinventar a figura da Mona Lisa.	<i>“Gosto mais da fonte 4 pois a Mona Lisa tem barba e bigode que se refere ao Leonardo da Vinci o pintor original.” (E17).</i> <i>“A fonte 5 representa a Mona Lisa que eu mais gostei pois é a Mona Lisa com uma bazooka e eu achei muito incomum, por isso é a minha preferida.” (E19).</i>
Não gozou porque estraga 2 Estudantes 9%	Não obstante a seleção de fontes diferentes, estes dois estudantes justificam as suas respostas revelando um grande respeito face à pintura original. As suas escolhas parecem conectadas à fonte original porque as outras “gozam e não respeitam”, e à que menos “estraga” a original.	<i>“Eu diria a obra de Marcel Duchamp pois não estragou por completo a obra de da Vinci e só colocou um detalhe extra que seria o bigode e as cores mais vivas.” (E8).</i> <i>“Das obras representadas a que eu gosto mais é a fonte 3, pois sinto que as outras duas de certo modo estão a gozar e não estão a respeitar a figura da Mona Lisa.” (E24).</i>
Verdadeira e original 11 Estudantes 50%	Metade dos estudantes inquiridos optaram pela seleção da fonte 3, uma vez mais por esta ser a verdadeira, a original e a mais antiga.	<i>“Gosto mais da Mona Lisa da fonte 3 porque é a verdadeira e também a mais antiga, mostrando a realidade.” (E25).</i>

		<p><i>“Das obras apresentadas, a Mona Lisa que mais gosto é a da fonte 3, pois é a original e a que nos pode contar mais informação acerca daquele tempo.” (E23).</i></p>
--	--	---

A justificação dos estudantes, assim como os seus critérios de escolha revelam informações importantes e bastante curiosas. A significância pessoal, interesse e relevância da obra de arte da fonte 3 na vida dos estudantes fica uma vez mais patente e parece aqui replicada muitas vezes sobrepondo-se ao próprio gosto pessoal, como revela o grande número na categoria “Verdadeira e original”. Interpreta-se assim que a grande significância pessoal e também intrínseca da obra demonstrada pelos estudantes e a grande disseminação dos *media* da obra de Leonardo da Vinci, quase que torna a fonte histórica intocável e com um valor e respeito semelhante ao encontrado em muitos ícones e obras de arte religiosas. Esta grande significância e proteção quase que parece encobrir a leitura e análise imparcial dos estudantes. Lembra-se neste ponto, a perspetiva já antes partilhada de Barca (2001), quando defende que é necessário considerar a influência dos meios de comunicação como fonte de conhecimento histórico dos jovens. Este conhecimento da obra não deve ser visto como um entrave, mas antes uma oportunidade para combater ideias de senso comum rumo a uma maior sofisticação do conhecimento. Outro dado interessante, encontra-se ainda nas ideias que deram corpo a esta mesma categoria como evidenciado pelos dois exemplos de resposta. Mesmo quando se desafia os estudantes a selecionar a obra que mais gostam seguindo os seus gostos pessoais, os estudantes tendem a selecionar a fonte que mais espelha o passado e que lhes dá mais informações “daquele tempo”; esta tendência foi já encontrada na análise das ideias presentes nas respostas anteriores, como se pode observar nos quadros 7 e 8. Refere-se ainda que apenas um estudante não respondeu à questão. Esta inclinação anteriormente relatada poderá ser observada de forma mais geral no gráfico 3 que se segue.

Gráfico 3 - Análise das ideias dos estudantes em resposta à justificação da seleção da Mona Lisa favorita.



Seguidamente, a segunda questão do grupo II questionava: «**O que é que a Mona Lisa representada na fonte 3 nos “diz” sobre o período do Renascimento?**» Relativamente a esta questão, as ideias presentes nas respostas fizeram emergir as categorias que são definidas e exemplificadas no quadro 11.

Quadro 11 - Categorização das ideias dos estudantes face à questão «O que é que a Mona Lisa representada na fonte 3 nos “diz” sobre o período do Renascimento?» Número de estudantes e percentagem.

Categoria	Definição	Exemplos de resposta
Ideias incoerentes 3 Estudantes 13,6%	Um total de três estudantes responderam algo impreciso, confuso ou sem sentido.	“A Mona Lisa representada na fonte 3 diz sobre o período do Renascimento.” (E7).
Face value 9 Estudantes 41%	A expressão inglesa ‘face value’ significa o valor ou o preço representado por exemplo por um selo, uma moeda ou uma nota, representa um valor ou significado que aceitamos sem questionar, é o valor da sua face. Nestes exemplos os estudantes procederam a uma significação semelhante na análise da fonte histórica; a fonte “diz-nos” aquilo que vemos nominalmente, é uma fonte de informação, uma janela para o passado.	“A representação da Mona Lisa na fonte 3 indica como eram as roupas na altura.” (E26).
Mudança e evolução artística 3 Estudantes 13,6%	Os estudantes consideram que o Renascimento foi uma época de evolução artística. Para justificarem as suas	“Talvez o realismo, diz que os pintores já pintam sombras, proporções humanas e distâncias.” (E18).

	respostas analisam formalmente a obra inferindo evolução face à arte medieval que antes estudaram identificando as diferenças.	
Hipótese dedutiva 2 Estudantes 9%	Através da análise da fonte iconográfica, dos seus elementos e da informação providenciada na legenda da mesma, dois estudantes foram capazes de criar hipóteses dedutivas inferencialmente relativamente ao período do Renascimento ou ao contexto de produção da obra, como evidenciado na resposta exemplo.	<i>“Diz que era esposa de Francesco del Giocondo que provavelmente seria um rei para haver tanta importância a fazer este retrato.” (E30).</i>

Antes de iniciarmos a análise, é importante referir que 5 estudantes, representando um total de 22, 7% não responderam à questão colocada. Sem grandes surpresas face à análise das ideias presentes nas respostas às questões anteriores, 41% dos estudantes encontra-se na categoria de *“Face value”*, significando que a fonte histórica nos ilustra o passado como se de uma fotografia se tratasse. Os estudantes desta categoria, tratam a fonte como informação, limitando-se a replicar aquilo que está escrito na legenda ou a descrever elementos pictóricos assumindo-os como uma realidade inquestionável. Por exemplo, um outro estudante respondeu: *“Diz-nos que havia uma paisagem e campos secos” (E1).*

As ideias dos três estudantes que sugeriram a categoria *“Mudança e evolução artística”*, destacam-se das anteriores por terem utilizado possivelmente como base, a aprendizagem realizada acerca da análise de formas artísticas medievais. Comparando estas com as obras renascentistas, os estudantes argumentam que as últimas revelam uma clara evolução na técnica da pintura e geometria. Um estudante refere mesmo que esta representação *“diz-nos”* que foi um período de mudança com base na mestria do retrato. Por fim, na categoria de *“Hipótese dedutiva”*, foram consideradas as ideias dos estudantes que apresentaram hipóteses baseadas na análise pictórica que poderiam *“dizer”* um pouco mais acerca do seu contexto de produção. O estudante da resposta exemplo apresenta um raciocínio interessante no qual apresenta uma hipótese fundamentada, inferindo que a importância e a popularidade contemporânea do retrato poderiam significar a grande importância do marido da modelo retratada. Já o outro estudante cujas ideias foram consideradas nesta mesma categoria, levanta a hipótese de que se calhar o Renascimento *“(…) não foi um período tão bom assim”* porque Lisa Gherardini parece infeliz e as cores da pintura são muito sombrias. Estas ideias poderão ser analisadas de um ponto de vista mais generalizado no gráfico 4 que se segue.

Gráfico 4 – Análise das ideias dos estudantes em resposta à questão «O que é que a Mona Lisa representada na fonte 3 nos “diz” sobre o período do Renascimento?»



Na questão 2.3 deste grupo de questões, pretendeu-se aferir se os estudantes consideram que as inovações e a importância desse período histórico ainda ecoam, ou não, na contemporaneidade, podendo permitir ainda uma análise da significância histórica do tema e a relevância para as suas vidas. Assim, em resposta à questão **«E o que nos "dizem" as fontes 4 e 5 sobre o mesmo período do Renascimento?»** emergiram ideias que sugeriram as seguintes categorias apresentadas no quadro 12.

Quadro 12 - Categorização das ideias dos estudantes face à questão «E o que nos "dizem" as fontes 4 e 5 sobre o mesmo período do Renascimento?» Número de estudantes e percentagem.

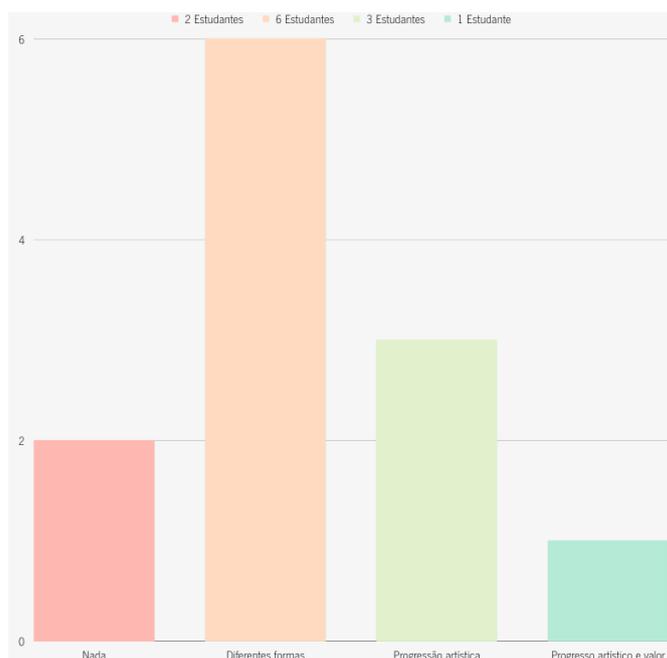
Categoria	Definição	Exemplos de resposta
Nada 2 Estudantes 9%	Dois estudantes consideraram que as fontes mais contemporâneas não nos permitem aferir nada sobre o período do Renascimento.	<i>“A mim sinceramente não me diz nada só achei engraçado o bigode.” (E19).</i>
Diferentes formas 6 Estudantes 27%	Os estudantes não foram capazes de encontrar significados nas imagens mais contemporâneas para o Renascimento, recorrendo por isso a análises de imagem ou interpretações mais superficiais.	<i>“As fontes 4 e 5 representam diferentes formas de representar a Mona Lisa, como na fonte 4 onde ela tem barba, e na fonte 5, onde ela foi representada num muro.” (E12).</i>
Progressão artística 3 Estudantes 13,6%	Os estudantes apresentaram a ideia de que estas fontes evidenciam as mudanças ocorridas na história da arte.	<i>“Nas fontes 4 e a fonte 5 podemos ver a evolução da arte ao longo dos séculos e na Mona Lisa como podemos ver já há várias diferenças.” (E7).</i>
Progresso artístico e reconhecimento de valor	O estudante identifica a progressão artística das obras por comparação e	<i>“As fontes 4 e 5 mostram que a arte que existiu no Renascimento progrediu</i>

1 Estudante 4,5%	infere o seu valor na era contemporânea, pois esta foi utilizada como inspiração e até replicada.	<i>e até hoje em dia é reconhecida e feitas réplicas ou usadas como inspiração.” (E26).</i>
---------------------	---	---

Considera-se significativo que, ainda que não representado no quadro, cerca de 54% dos estudantes, constituindo 10 estudantes não tenham respondido a esta questão, ou não tenham considerado que as fontes históricas mais contemporâneas possam ajudar a construir o conhecimento histórico acerca do Renascimento. Sendo esta a questão com mais respostas em branco nesta FIP, pode-se afirmar que esta tenha sido a questão onde os estudantes tiveram mais dificuldade em responder. Ainda que as ideias de 6 estudantes sugerissem a categoria de “Diferentes formas”, também estes demonstraram apenas encontrar diferenças na forma de representação não sendo capazes à data, de inferir o que é que estas obras nos poderiam dizer sobre o período em estudo.

Já as ideias dos estudantes que sugeriram a categoria “Progressão artística”, apresentaram uma comparação entre as fontes iconográficas, considerando que seria possível afirmar que a arte sofreu evoluções ao longo dos séculos, mostrando estar cientes das diferentes técnicas e suportes. Entende-se, na análise das ideias presentes na resposta a esta questão, que um estudante se sobressai do ponto de vista do estudo da evidência histórica na categoria do “Progresso artístico e reconhecimento de valor”. Este estudante foi capaz de perspetivar que o uso da figura da Mona Lisa nos dias de hoje, possa significar que este período tenha tido um grande valor artístico, pois segundo o mesmo, ainda hoje inspira os artistas mais contemporâneos. Propõe-se assim uma visão global da frequência destas ideias no gráfico 5 que se segue.

Gráfico 5 - Análise das ideias dos estudantes em resposta à questão «E o que nos "dizem" as fontes 4 e 5 sobre o mesmo período do Renascimento?»



Seguidamente, questionou-se os estudantes: **«Qual é o valor da arte como fonte histórica para a construção da evidência histórica? Justifica.»** Em resposta a esta questão surgiram diversas ideias que fizeram emergir as seguintes categorias presentes no quadro 13.

Quadro 13 - Categorização das ideias dos estudantes face à questão «Qual é o valor da arte como fonte histórica para a construção da evidência histórica? Justifica.» Número de estudantes e percentagem.

Categoria	Definição	Exemplos de resposta
“Valor apreciativo” 5 Estudantes 22,7%	Os estudantes consideraram que a arte é importante para a construção da evidência histórica, porém, justificam apenas pela importância destas fontes para compreender evoluções pictóricas ou perceber os materiais utilizados na arte e na pintura.	“Valor apreciativo? Acredito que possa residir no facto do renascimento tenha contribuído para o seu desenvolvimento, demonstrando várias técnicas, utensílios, tintas diferentes comparadas com os de hoje em dia.” (E4).
Espelho do passado 9 Estudantes 41%	Os estudantes incluídos nesta categoria atribuem a importância da arte para ‘retirar informações’ sobre o passado, ilustrar questões como o vestuário e guerras como apontado por alguns estudantes, ou seja, possivelmente um carácter ilustrativo, a arte reflete como um espelho para o passado inquestionável.	“A arte é muito importante para a evidência histórica, pois a arte é como aquela expressão ‘uma imagem vale mais que mil palavras’ ou seja poderemos retirar bastante informação de uma simples arte e também as artes antigas são belas e também podemos dizer que conseguimos ver como era na altura.” (E7).
Uma perspetiva 3 Estudantes 13,6%	Três estudantes consideraram que a arte é importante para a construção da evidência histórica pois representa um ponto de vista, ou uma perspetiva de um autor sobre a sua época.	“A arte é muito importante como fonte histórica, porque através dela podemos ‘ver’ a perspetiva da sociedade pelos pintores (se forem pinturas).” (E13).

Na análise destas ideias prévias regista-se como um indicador muito positivo o facto de, com a exceção dos estudantes que não responderam à questão (5 estudantes representando 22,7%), os estudantes terem todos afirmado que a arte como fonte histórica tem valor para a construção da evidência histórica. Nas suas justificações, no entanto, encontram-se ideias diversas que fizeram emergir diferentes categorias. A designação da categoria “Valor apreciativo” surge precisamente do exemplo da resposta do estudante. Nesta categoria, foram agrupadas as ideias dos estudantes que parecem atribuir valor à obra de arte puramente como se um objeto se tratasse, focalizando-se na questão das técnicas artísticas, dos pigmentos, materiais e utensílios. Os estudantes não parecem perspetivar que a fonte histórica possa ser ativada pelo questionamento para lhes revelar mesmo aquilo que não tinha intenção de revelar. Já as ideias que foram consideradas na categoria que se segue, sem grandes dados inesperados face aos resultados apresentados até aqui, 41% dos estudantes afirmam que a arte tem valor como “Espelho do passado”. Ideias semelhantes foram já encontradas em respostas anteriores, como nas categorias presentes no quadro 8, e na categoria “*Face value*” do quadro 11. As obras de arte são importantes porque providenciam informação, refletem o passado inquestionável. Segundo as ideias destes estudantes há um foco quase exclusivamente na pintura e esta surge quase tão inquestionável como se de uma fotografia se tratasse.

Com alguma admiração face à análise desta FIP até ao momento, surgiram ideias que apontaram para a última categoria “Uma perspetiva”. Estes estudantes mostraram-se analistas no sentido de afirmarem e frisarem que a arte é importante por se tratar de um ponto de vista de alguém ou uma perspetiva, acerca da sociedade ou da mentalidade da época, como refere outro estudante. Ao contrário das ideias consideradas na categoria anterior, os estudantes parecem mais críticos face à realidade pictórica que é apresentada. Esta não parece inquestionável, requer alguma ação ou inferência da parte do observador. Assim, a obra é fruto de uma visão ou “mentalidade” de um artista, e não de toda a sociedade, como se encontra ainda num terceiro exemplo. Não obstante, a grande tendência parece continuar ligada à ideia de que a fonte histórica tem valor como fonte de informação, como se poderá observar no gráfico 6.

Gráfico 6 – Análise das ideias dos estudantes em resposta à questão «Qual é o valor da arte como fonte histórica para a construção da evidência histórica? Justifica.»



Na questão 2.5 da FIP procurou-se perceber que conhecimentos os estudantes mobilizam, e os temas e questões que lhes interessam compreender. Nesse sentido questionou-se: **«Que perguntas te surgem quando olhas para cada um dos retratos?»**, as perguntas dos estudantes foram organizadas por categorias no quadro 14 que se segue.

Quadro 14 - Categorização das questões dos estudantes ao conjunto de retratos. Número de estudantes e percentagem.

Categoria	Definição	Exemplos de resposta
Elementos figurativos 10 Estudantes 45,4%	Os estudantes mostraram-se curiosos relativamente à inclusão dos elementos figurativos pelos artistas nas 'reinvenções' das obras mais contemporâneas como a bazooka de Banksy e o bigode na obra de Duchamp.	<i>"Porque é que a fonte 5 está a segurar uma arma?" (E18).</i> <i>"Porque é que a Mona Lisa tem bigode?" (E24).</i>
Intencionalidade dos artistas 5 Estudantes 22,7%	Os estudantes colocaram questões face à intencionalidade dos artistas na criação destas obras de arte.	<i>"A fonte 5 estará a fazer uma crítica? A quem?" (E4).</i>
Valoração da obra de Da Vinci 6 Estudantes 27%	Os estudantes questionaram o porquê de a obra original de Leonardo da Vinci ser tão popular ou famosa na sociedade.	<i>"Ao olhar para todos os retratos surge-me uma pergunta: como é que um simples retrato de uma senhora ganhou tanta popularidade?" (E11).</i>

Apesar de esta questão ter sido formulada num registo mais informal, que envolvia os interesses e curiosidades dos estudantes, considera-se que as suas respostas revelaram dados importantes. Poder-se-ia quase fazer um paralelo relativamente à primeira categoria "Elementos figurativos" com as

categorias anteriormente explanadas relativas à informação que as pinturas “dão” que os estudantes consideraram importantes nas respostas anteriores. Os estudantes parecem demasiado preocupados, ou antes, focados nos elementos pictóricos. Contudo, o facto de 50% da turma ter preocupações, ou curiosidades relacionadas com a intencionalidade dos artistas ou a própria reflexão e procura de perceber porque é que a figura da Mona Lisa é tão popular na nossa sociedade, parece demonstrar que existe um caminho possível para que os estudantes consigam progredir na ideia de que as obras de arte podem ser mais do que um simples espelho do passado, ou uma série de informações a recolher. Nas questões que colocaram, os estudantes vão para além daquilo que está representado, aproximando-se de uma das questões essenciais no estudo da evidência histórica: o que é que estas fontes nos dizem, sem que tenham tido a intenção de o fazer. A frequência destas ideias poderá ser analisada através do gráfico 7 que se segue.

Gráfico 7 - Análise das ideias dos estudantes referentes às suas perguntas relativamente às obras analisadas.



Para finalizar este grupo II da FIP, questionou-se os estudantes: **«Quem é a Mona Lisa dos dias de hoje para ti?»** Com esta questão pretendeu-se aferir se os estudantes reconheciam o carácter icónico da Mona Lisa e se seriam capazes de associar a uma personalidade, celebridade ou outra obra de arte contemporânea com um estatuto semelhante. Seguem-se as categorias emergentes:

Quadro 15 - Categorização das ideias dos estudantes face à questão «Quem é a Mona Lisa dos dias de hoje para ti?» Número de estudantes e percentagem.

Categoria	Definição	Exemplos de resposta
Fonte 3 2 Estudantes 9%	Os estudantes selecionaram a fonte 3, a pintura de Leonardo da Vinci.	<i>“Penso que a fonte 3.”</i> (E26).
Fonte 5 2 Estudantes 9%	Os estudantes selecionaram a fonte 5, o mural de Banksy.	<i>“É a Mona Lisa da fonte 5.”</i> (E29).
É uma pintura/quadro/obra 10 Estudantes 45%	Os estudantes indicaram que a Mona Lisa dos dias de hoje continua a ser a ‘verdadeira’ Mona Lisa.	<i>“A Mona Lisa para mim é uma obra de arte que merece muito respeito.”</i> (E13).
Família Kardashian 1 Estudante 4,5%	O estudante apresentou a sua interpretação alternativa.	<i>“Família Kardashian, porque existem muitas espalhadas pelo mundo, e quase todas iguais.”</i> (E1).

Observando os dados, uma vez mais, reforça-se a ideia de respeito da fonte e quase proteção da sua autenticidade que os estudantes demonstram nas suas seleções e justificações face à obra de Leonardo da Vinci. Refere-se ainda que 7 estudantes, representando 32% do total não responderam à questão.

Grupo III

No terceiro grupo da FIP desafiou-se os estudantes a analisar um conjunto de fontes iconográficas de tipologia diversa, mas com a mesma representação artística (consultar o apêndice 2). O conjunto de fontes iconográficas apresentado, pretendeu ainda explorar uma ideia expressa por Ashby (2003) ao aludir à importância de os estudantes trabalharem as fontes em conjunto e não isoladamente: “Uma fonte pode trazer luz sobre outra fonte.” (p.50). Pretendeu-se aferir se os estudantes são capazes de reconhecer e identificar mudanças e fundamentar as suas escolhas e, na mesma medida, se seriam capazes de fazer uma leitura da fonte em conjunto, cruzando as diferentes obras. Assim, a primeira questão deste grupo questionou os estudantes: **«Que ideias, formas ou adjetivos associa à imagem de Vênus/Afrodite? Justifica.»** Da análise das ideias patentes nas respostas, surgiram as seguintes categorias:

Quadro 16 – Categorização das ideias dos estudantes face à questão «Que ideias, formas ou adjetivos associa à imagem de Vênus/Afrodite?» Número de estudantes e percentagem.

Categoria	Definição	Exemplos de resposta
Senso Comum 9 Estudantes 41%	Os estudantes adjetivam as obras, mas não identificam ou mobilizam nenhuma ideia substantiva referente ao conceito de cânone, naturalismo, idealismo, realismo ou classicismo.	<i>“Vênus/Afrodite sempre me foi associada a beleza, visto que ela é a deusa da beleza e do amor, mas também consigo associar a sua imagem a grandeza e pureza.”</i> (E11).

<p>Descrição 8 Estudantes 36%</p>	<p>Os estudantes responderam à questão recorrendo a uma análise superficial descritiva das fontes representadas.</p>	<p><i>“Na imagem de Vênus diria que uma personagem gorda, e na Afrodite uma personagem magra.” (E30).</i></p>
<p>Evolução 1 Estudante 4,5%</p>	<p>O estudante identificou a ideia de mudança como evolução de eras, mas também artística e das formas.</p>	<p><i>“Os adjetivos que associo a estas imagens são: diferentes; únicos; belos; etc. e também podemos ver nestas imagens uma ideia de evolução de eras em que vão evoluindo em termos de formas; cuidados; pintura entre outras.” (E7).</i></p>
<p>Evidência em contexto de forma emergente 3 Estudantes 13,6%</p>	<p>Estes três estudantes apresentaram um conjunto de ideias históricas aproximadas, não só reconhecem que Vênus representa um “padrão”, um cânone, um modelo, boneco ou representação. Observa-se ainda algumas referências ao naturalismo, à mitologia clássica e ao realismo das figuras.</p>	<p><i>“O que eu associo à imagem de Vênus e Afrodite é a valorização do corpo feminino, tendo ele poucas ou muitas curvas. Acho que estas imagens representavam o padrão de beleza daquela época, o que acontece até hoje, pois os padrões de beleza e o que é considerado ‘perfeito’ está sempre a mudar.” (E24).</i></p>

Analisando as categorias que emergiram das ideias patentes nas respostas, considera-se que possivelmente existiu alguma dificuldade na análise de um grande número de fontes iconográficas simultaneamente e, sobretudo no seu cruzamento. Assim, 41% das ideias dos estudantes foram englobadas na categoria “Senso comum”, uma vez que os estudantes não analisaram nem descreveram as fontes iconográficas propostas, adjetivando apenas a figura de Vênus, ou partilhando ideias relativas a histórias mitológicas como demonstrado na resposta exemplo. Noutro sentido, 36% dos estudantes descreveram apenas as fontes e as formas femininas sem oferecer também uma análise comparativa, mas antes superficial.

Do ponto de vista do estudo da evidência histórica consideram-se mais sofisticadas as ideias apresentadas nas duas últimas categorias. Na categoria “Evolução” o estudante inicia com uma descrição superficial das obras, mas consegue inferir por comparação, que as mesmas apresentam uma evolução artística e temporal. As ideias que apontaram para a última categoria, “Evidência em contexto de forma emergente” parecem revelar que os estudantes identificaram que o tema artístico era o mesmo e que o conceito de Vênus ou Afrodite representa um cânone ou padrão de beleza. A menção do termo cânone ou padrão evidencia uma leitura do seu significado tendo em conta a sociedade que a produziu. Considera-se também, tendo em conta os conteúdos substantivos da unidade em estudo que os estudantes tenham apresentado ideias históricas aproximadas. Assim, apresentaram nas suas descrições, sensibilidade a reconhecer as formas mais anatomicamente perfeitas e o seu realismo, o que os aproxima dos conceitos de naturalismo e proporção. Poder-se-á obter uma visão global destas ideias emergentes através da análise do gráfico 8 que se segue.

Gráfico 8 - Análise das ideias dos estudantes em resposta à questão «Que ideias, formas ou adjetivos associas à imagem de Vênus/Afrodithe?»



A segunda e última questão do grupo III, questionou os estudantes: **«Tendo em conta a origem das obras, dos artistas representados e as suas cronologias, explicita quais são os ideais de beleza o que mudaram e os que permaneceram. Justifica a tua resposta.»**

Analisando as ideias expressas nas respostas dos estudantes a esta questão, categorizamo-las nas seguintes categorias, como demonstrado no quadro 17:

Quadro 17 - Categorização das ideias dos estudantes face à questão «Explicita quais são os ideais de beleza o que mudaram e os que permaneceram. Justifica a tua resposta.» Número de estudantes e percentagem.

Categoria	Definição	Exemplos de resposta
Descrição 3 Estudantes 13,6%	Os estudantes responderam à questão procedendo a uma descrição ao longo do tempo, tendo como base as fontes iconográficas.	<i>“Os padrões de beleza começaram por ser mulheres ‘gordas’, mas na Grécia já se passou para mulheres magras, mas não com a estrutura corporal das mulheres de hoje em dia que são consideradas o padrão de beleza como visto com a Kim Kardashian West na fonte 12 que seriam mulheres de ancas grandes e seios maiores.” (E8).</i>
Permanência 2 Estudantes 9%	Dois estudantes identificaram apenas ideias de permanência na análise das fontes iconográficas.	<i>“O corpo ideal da beleza sempre foi igual como se vê na fonte 6 à fonte 12.” (E17).</i>
Mudança 6 Estudantes 27%	Os estudantes identificaram apenas mudanças nos ideais de beleza e de representação.	<i>“Da fonte 6 para a 12 a forma mudou, e cada corpo adequou-se ao padrão social daquela época.” (E1).</i>

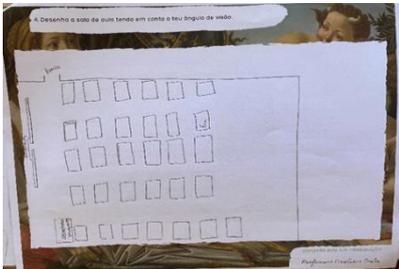
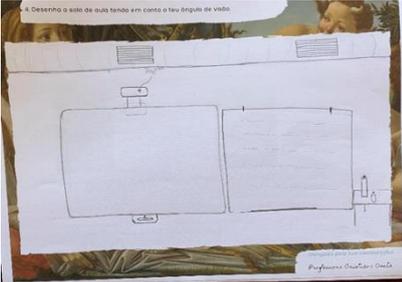
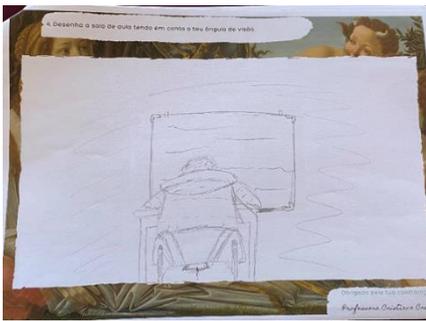
<p>Mudança e Permanência 9 Estudantes 41%</p>	<p>Um total de nove estudantes identificaram simultaneamente as ideias de mudança e permanência na análise das fontes iconográficas. Os elementos de mudança parecem interligados à leitura e análise das formas e dos estilos; enquanto na permanência os estudantes justificam através das formas, ou da temática.</p>	<p><i>“Com a evolução dos tempos, o ideal de beleza foi mudando, antes de Cristo as representações de Vênus eram volumosas em todos os aspetos, mas com o tempo o ideal de beleza passou a ser magra e alta. Mas a representação da sexualidade continua lá, em todas as obras representadas Vênus tapa sempre um ou ambos órgãos sexuais.” (E11).</i></p>
<p>Reinvenção 1 Estudante 4,5%</p>	<p>O estudante compreende e identifica a reinvenção das formas artísticas através da análise das fontes iconográficas.</p>	<p><i>“Hoje em dia um padrão de beleza requer ser inovador. Por exemplo hoje em dia as pessoas buscam inspiração em tempos antigos, como foi o caso destas fontes iconográficas. Hoje, nos tempos modernos em que vivemos, criar ou partir de padrões é inspirador.” (E14).</i></p>

Estabelecendo um paralelo em relação à análise das ideias expressas nas respostas à questão anterior, considera-se que os estudantes tiveram aqui maior facilidade em articular a análise das fontes iconográficas nas suas respostas. Este facto, poderá possivelmente atribuir-se pelo teor da questão colocada ter sido mais específica, diretiva na sua enunciação e não tão aberta, abstrata como a anterior. Os estudantes tenderam nestas respostas a não ser tão descritivos, mas mais críticos, conseguindo apresentar uma análise plural conjunta. Devido ao grande número de estudantes que identificaram tanto mudanças como permanências nas suas análises (41%), estes dados possibilitaram uma possível leitura de que os estudantes pudessem compreender, sem grandes dificuldades, as heranças da Antiguidade Clássica na arte renascentista, assim como ruturas com o período medieval tal como as AE propõe.

Grupo IV

No último grupo desta FIP, desafiou-se os estudantes a **desenhar a sala de aula tendo em conta os seus ângulos de visão**. Esta tarefa final pretendeu, de uma forma menos convencional, aferir se os estudantes tinham alguma noção de perspetiva aplicada à prática. Ainda, antes de apresentar as categorias de ideias que emergiram dos desenhos dos estudantes, considera-se importante referir que esta tarefa foi a que recebeu reações mais polarizadas na turma onde foi proposta. Alguns estudantes mostraram-se agradavelmente surpreendidos e entusiasmados por “desenharem numa aula de História”. No reverso da moeda, outro grupo de estudantes mostrou-se completamente desagradado e confessaram não compreender o porquê deste pedido. Posto isto, dos desenhos realizados surgiram as seguintes categorias de ideias apresentadas no quadro 18 que as organiza.

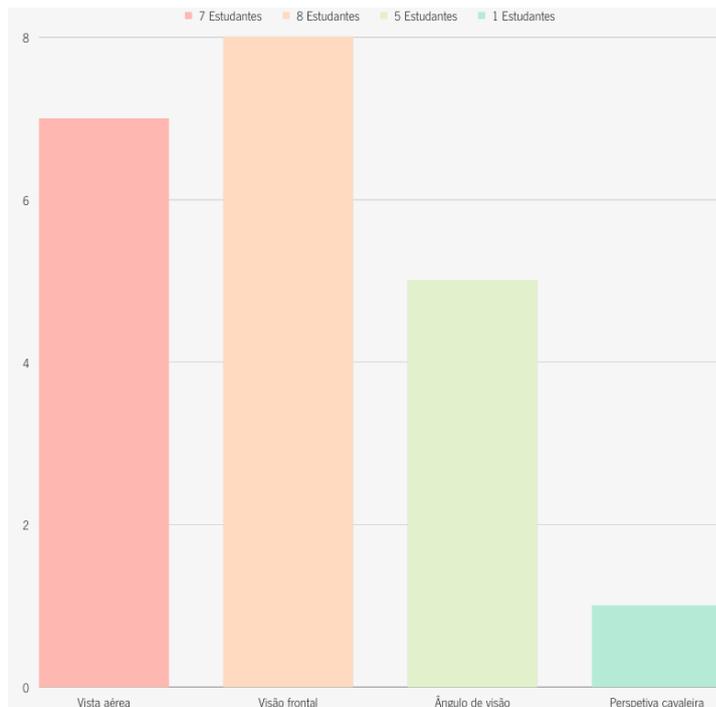
Quadro 18 - Categorização das ideias dos estudantes face à tarefa «Desenha a sala de aula tendo em conta o teu ângulo de visão.» Número de estudantes e percentagem.

Categoria	Definição	Exemplos de resposta
<p>Vista aérea 7 Estudantes 32%</p>	<p>Os estudantes desenharam a sala de aula utilizando um ângulo de visão aéreo, vista de cima que não representa a ideia de ângulo de visão.</p>	
<p>Visão frontal 8 Estudantes 36%</p>	<p>Os estudantes representaram a sua visão frontal, consistindo do quadro e retroprojetor, de forma plana e sem ter noções de perspetiva ou profundidade.</p>	
<p>Ângulo de visão 5 Estudantes 23%</p>	<p>Os estudantes representaram o seu ângulo de visão, fazendo uso de algumas técnicas artísticas de profundidade ou dimensão como o desenho que a ilustra, sem, no entanto, recorrer a nenhum tipo de perspetiva matemática/linear ou cavaleira, nem a atender ao global da sala de aula, escolhendo um elemento isolado.</p>	
<p>Perspetiva cavaleira 1 Estudantes 4,5%</p>	<p>O estudante representou a sala de aula tendo em conta o seu ângulo de visão, mais com a tentativa de alguma linearidade e uso da perspetiva cavaleira (nas mesas e quadro por exemplo) revelando possivelmente algumas noções artísticas face ao conceito de perspetiva, ilusão e geometria.</p>	

Os desenhos que foram considerados nas três últimas categorias (mais sofisticadas) representam 63,5% dos estudantes, que demonstraram ter uma noção do significado de “ângulo de visão”, como um ângulo pessoal e intransmissível que ocorre diretamente através do nosso olhar. Considera-se que esta tarefa e as ideias prévias que se tornaram conscientes, facilitarão o estudo e

entendimento nas aulas consequentes acerca da importância do uso da perspectiva na arte, bem como a inovação que essa descoberta trouxe aos artistas e arquitetos. Este entendimento, poderá ainda ser articulado com o conceito substantivo de antropocentrismo. A frequência destas ideias categorizadas, poderá ser observada através da análise do gráfico 9 que se segue.

Gráfico 9 - Análise das ideias dos estudantes em resposta à tarefa de desenharem o seu ângulo de visão da sala de aula.



Análise global à FIP

Regressando às questões de investigação que orientam este presente relatório, este primeiro instrumento analisado pretendeu essencialmente aferir **«Que ideias prévias têm os estudantes acerca de evidência, como a interpretam e utilizam para a construção em História, e que ideias têm dos conceitos substantivos a desenvolver (Renascimento, Humanismo, Antropocentrismo, Classicismo)?»** Depois de analisados os dados a esta FIP, e refletindo acerca do estudo da evidência histórica, compreendeu-se que existiam algumas ideias que foram necessárias combater e sofisticar. Na análise das ideias às respostas das questões do I Grupo desta FIP, revelou-se uma certa dependência dos estudantes em utilizar as ideias de autoridade para validarem as suas afirmações históricas. Deste modo, foi importante que nas aulas consequentes se desmistificasse esta ideia através das tarefas propostas e do diálogo conjunto em grande grupo de turma. Considera-se que a tarefa da camada de inferências, cuja análise se segue, foi a tentativa mais imediata em desafiar os estudantes a formular as suas próprias inferências, interpretações e compreensão contextualizada sem que estivessem

dependentes de outros autores, museus, do próprio manual escolar ou da *internet*. A sua utilização e opção de adaptação para este contexto surgiu precisamente após a primeira categorização destas ideias.

A segunda ideia a desafiar, maioritariamente analisada no decorrer das ideias patentes nas respostas às questões propostas nos grupos II e III desta FIP, é a de que as fontes históricas não são uma simples cópia ou espelho do passado. Talvez pela proposta, nesta ficha, ter recaído exclusivamente na análise de fontes iconográficas, notou-se uma maior propensão para interpretar as fontes quase de como uma fotografia se tratasse - literalmente como uma janela aberta ou um rasgo temporal para o período histórico. Lembra-se aqui, que ideias semelhantes foram apresentadas e analisadas por Ashby (2003), quando afirmou que “Muitos alunos tratam as fontes que usam na aula como se oferecessem acesso direto ao passado e pudessem falar por elas mesmas.” (p.42). A mesma autora, aconselha assim que, esta ideia poderá ser combatida através de um desenvolvimento seguro do conceito de evidência, ou seja, na compreensão que o conhecimento do passado só poderá existir fruto da nossa interpretação com base na evidência. Considerou-se muito favorável para a intervenção o facto de todos os estudantes, à exceção dos 5 estudantes que não responderam à questão como demonstrado no quadro 13, terem reconhecido que a arte tem valor como fonte histórica para a construção da evidência. As diversidades de ideias presentes nas justificações demonstraram que os estudantes foram capazes de equacionar várias vantagens na utilização desta tipologia de fonte histórica.

Relativamente aos conceitos substantivos a desenvolver, embora estes não tenham sido questionados de forma explícita, a grande maioria dos estudantes revelaram bastante sensibilidade nas suas descrições em reconhecer aspetos técnico formais das obras de arte. O reconhecimento da inspiração das obras mais recentes, das temáticas e da importância da figura humana, sobretudo nas ideias presentes nas respostas às questões do grupo III, deram também suporte e perspetivas para a eventual sofisticação, entendimento e identificação dos conceitos de Humanismo, Antropocentrismo e Classicismo. Considera-se que o conceito que se mostrou mais problemático foi o de Renascimento, pelo que se optou por incluir a palavra e problemática como questão orientadora das aulas consequentes desta IPS, como se poderá observar no quadro 1.

3.2 Análise da tarefa colaborativa “Camadas de Inferência”

Para a análise da tarefa colaborativa das camadas de inferência, foram apreciadas as ideias de 27 estudantes. Ainda que a tarefa de análise da fonte iconográfica tenha sido realizada de forma colaborativa, foi depois proposto que a ficha com as camadas fosse preenchida individualmente (Apêndice 3). No entanto, no contexto de análise dos resultados e no decurso da orientação grupo a

grupo na sala de aula, observou-se que a ficha foi, de uma forma geral preenchida em grupo com trocas de ideias e discussões realizadas em cada um dos grupos. Neste enquadramento apresenta-se a análise dos dados de cada grupo categorizando-se as suas ideias de forma conjunta. No entanto, serão evidenciados sempre que possível e que os dados permitam, casos de estudantes que responderam ou demonstram ideias ligeiramente diferentes das do grupo de trabalho. Considera-se assim para esta análise, a descrição e categorização de ideias por grupos, nomeados com os nomes dos artistas que criaram as obras que analisaram. Deste modo, vamos encontrar: o grupo Botticelli; o grupo da Vinci; o grupo Rafael; o grupo Alberti; o grupo Bramante; o grupo Michelangelo e o grupo Cellini. Todos os grupos tiveram um total de 4 elementos, com a exceção do grupo Michelangelo constituído por apenas 3 estudantes.

Assim, cada ficha tinha a fonte histórica iconográfica a analisar no seu centro, seguida de quatro camadas com diferentes questões que se analisam de seguida. A análise de dados que se segue irá ser subdividida em camadas de questões para uma leitura mais simplificada.

Primeira camada da análise da fonte iconográfica

A primeira camada questionou os estudantes: «**O que é que vêes?**» As respostas dos estudantes fizeram emergir as seguintes categorias apresentadas no quadro 19.

Quadro 19 - Categorização das ideias dos estudantes relativamente às respostas da primeira camada. Número de estudantes e percentagem.

Categoria	Definição	Exemplos de resposta
<p>Leitura dos elementos pictóricos Grupo Alberti Grupo Botticelli Grupo Cellini Grupo Michelangelo</p> <p>15 Estudantes 56%</p>	<p>Os estudantes procederam a uma leitura da fonte iconográfica concentrando-se nos seus elementos, figuras e paisagem, quando aplicável. Estas leituras foram meramente descritivas sem fazer juízos de valor ou deduções/inferências.</p>	<p><i>“Duas figuras, uma sob a outra estando a masculina em cima e a feminina em baixo. A figura feminina está morta e a sua cabeça está na mão do homem. O homem tem um capacete e espada e a mulher um par de asas.”</i> (Grupo Cellini, E9).</p>
<p>Leitura com inferência Grupo Bramante Grupo da Vinci Grupo Rafael</p> <p>12 Estudantes 44%</p>	<p>Os estudantes oscilaram entre a leitura descritiva dos elementos pictóricos e a inferência, sugerindo muitas vezes já possíveis interpretações ou assunções.</p>	<p><i>“Vejo um templo, com homenagens a Deuses e a guerreiros importantes. Pessoas a estudar, a descobrir novas coisas (matemática/geometria/astronomia) e a escrever livros (literatura). Vejo pessoas do povo e também das classes mais elevadas por conta do vestuário. - Muitas esculturas. - Arcos de volta perfeita. - Tetos decorados. - Aparição de formas geométricas.”</i> (Grupo Rafael, E24).</p>

Na análise desta primeira camada de respostas surgiram apenas duas categorias de ideias: a “leitura dos elementos pictóricos” e a “leitura com inferência”. O termo leitura deverá ser aqui interpretado como uma leitura pictórica de descodificação da obra de arte a explorar, tratando-se assim de literacia visual e histórica. Em ambas a categorias foi curioso registar que os estudantes responderam nas suas fichas de trabalho individuais tanto em tópicos (e.g. “- Uma estátua”) como através de uma narrativa descritiva mais conectada (consultar a resposta exemplo do grupo Cellini da primeira categoria do quadro 19), ou uma mistura dos dois como demonstrado pelo estudante 24. Estas frequências de ideias podem ser analisadas no gráfico 10 que se encontra na página seguinte.

A existência das duas categorias evidencia a dificuldade sentida pelos estudantes em fazer a distinção entre o questionamento da primeira para a segunda camada, que seria: **«O que é que esta fonte te sugere? O que podemos inferir?»** Na orientação da tarefa mesa a mesa foi-se chamando à atenção para este facto, por exemplo no grupo da Vinci, questionou-se os estudantes se se poderia já afirmar que a figura feminina retratada era de facto a virgem Maria. Os estudantes compreenderam que à primeira vista descritiva não seria de facto possível sugerir essa ideia, o que levou o grupo a corrigir a descrição, passando assim a “Vemos uma mulher (Virgem Maria)”, o que se registou como uma orientação bem-sucedida. No estudo de Riley (1999), no qual esta tarefa se inspira, a autora relata a mesma situação com os seus estudantes. Em ambos os casos, este detalhe evidencia que alguns estudantes ainda não compreendem de forma clara a diferença entre evento e inferência. Tal como sugerido por Riley, esta questão foi abordada em análises das fontes em grande grupo de turma nas aulas consequentes.

Gráfico 10 – Análise das ideias dos estudantes face à primeira camada.



Segunda camada da análise da fonte iconográfica

No seguimento da primeira camada, questionou-se os estudantes «**O que é que esta fonte te sugere?**

O que é que tu podes inferir?» Na sua leitura e análise encontrou-se as seguintes ideias e respetivas categorias como organizado no quadro 20.

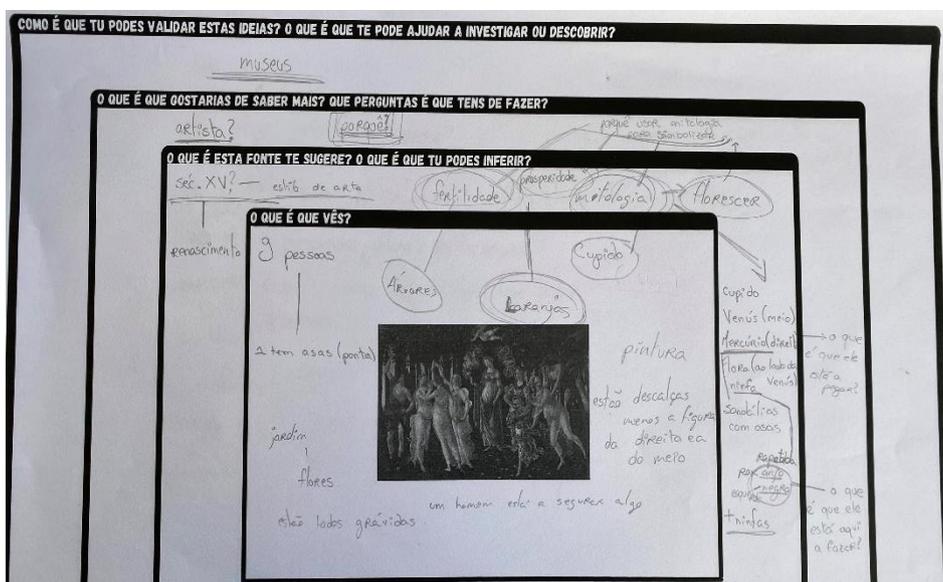
Quadro 20 - Categorização das ideias dos estudantes relativamente às respostas da segunda camada. Número de estudantes e percentagem.

Categoria	Definição	Exemplos de resposta
Inferências concretas Grupo Alberti Grupo Bramante Grupo da Vinci Grupo Rafael 16 Estudantes 59%	Os estudantes manifestaram inferências concretas, sugeriram significados a representações visuais tangíveis. Por exemplo, o monumento era um sítio religioso porque tem uma cruz no seu topo. Ou antes, a flor que o anjo leva à Virgem Maria seria um presente.	<i>“Era um sítio religioso. E aparenta ser na Itália por causa das ambulâncias.”</i> (Grupo Alberti, E4).
Inferências concretas com justificação dos elementos Grupo Cellini 4 Estudantes 15%	Nesta categoria, os estudantes sugerem também significados tal como na primeira categoria, mas vão mais além na sua análise, justificando e validando as suas respostas com recurso aos elementos pictóricos.	<i>“Esta fonte sugere uma cena de combate, entre dois seres que aparentam ser mitológicos. Este fator deve-se às asas que a mulher possui, um fator que os humanos não possuem, e o facto do guerreiro a tê-la derrotado, porque não é fácil, ou provavelmente possível para um humano derrotar um ser mitológico com asas.”</i> (Grupo Cellini, E5).
Inferências abstratas Grupo Michelangelo 3 Estudantes 11%	Os estudantes manifestaram inferências mais abstratas relativamente à obra, à exceção da primeira e segunda categoria, mobilizaram conhecimento histórico anteriormente estudado de forma a sugerirem interpretações para além do palpável material.	<i>“-Inspiração greco-latina/Renascimento/Evolução artística/Talvez um desportista.”</i> (Grupo Michelangelo, E16).
Inferências abstratas com justificação dos elementos e fazendo uso de conectores Grupo Botticelli 4 Estudantes 15%	Neste grupo, os estudantes partem das inferências mais concretas dos elementos pictóricos para interpretações mais abstratas semelhantes à categoria anterior. Distingue-se esta categoria ainda por terem sido os únicos a conectar com setas o seu pensamento lógico e transversal ao longo de todas as camadas de inferência. (Fig.5)	<i>“Séc. XV? → Estilo de Arte → Renascimento.”</i> <i>“Árvores → Laranjas → Fertilidade (Mulheres grávidas) → Prosperidade → Florescer”</i> <i>“Mitologia → Cupido → Vénus → Mercúrio (Sandálias com asas) Flora Ninfa Raptada → Anjo negro”</i> (Grupo Botticelli, E11).

Na análise desta segunda camada de ideias dos estudantes, observou-se a necessidade em distinguir as inferências concretas das abstratas. Como brevemente explicitado na definição das categorias, entende-se como concreto a leitura dos elementos pictóricos sensoriais e suas interpretações

sem ir muito para além da sua representação e significados imediatos. Já na categoria da abstração, em que se encontram os grupos Michelangelo e Botticelli, os estudantes mobilizam os seus conhecimentos e experiências prévias. No caso do grupo Michelangelo, reconhecem por exemplo a inspiração greco-latina, possivelmente através das formas e materiais. Já no caso do grupo Botticelli, os estudantes revelam mais sofisticação na leitura e interpretação da fonte, reconhecendo não só os elementos pictóricos, como o entendimento que o seu uso poderá simbolizar outras ideias como a fertilidade e o florescimento. Como já destacado na definição da categoria, ilustra-se na figura 5 o uso de conectores de pensamento e inferência por parte do grupo Botticelli evidenciando as suas linhas e processo de raciocínio.

Figura 5 – Exemplo da ficha de trabalho do grupo Botticelli.



A análise do gráfico 11, na página que se segue, permite notar a continuação da tendência da maioria dos estudantes para se focarem mais nos elementos figurativos e na sua descrição, do que no que estará para além destas representações e naquilo que as fontes nos poderão dizer sem que tivessem tido essa intenção. Esta tendência já tinha sido identificada no decorrer da análise realizada no âmbito da FIP.

Gráfico 11 – Análise das ideias dos estudantes face à segunda camada.



Terceira camada da análise da fonte iconográfica

Na terceira camada de inferência da ficha, questionou-se os estudantes: **«O que é que gostarias de saber mais? Que perguntas é que tu tens de fazer?»** Da análise das ideias dos estudantes, emergiram as seguintes categorias.

Quadro 21 - Categorização das ideias dos estudantes relativamente às respostas da terceira camada. Número de estudantes e percentagem.

Categoria	Definição	Exemplos de resposta
Substantivas Grupo Bramante Grupo Cellini Grupo da Vinci Grupo Rafael 16 Estudantes 59%	Os estudantes colocaram questões de foro substantivo, essencialmente revelaram que gostariam de saber mais acerca dos elementos pictóricos.	<i>“Que tipo de flor é? A Bíblia será o velho ou o novo Testamento? Porque é que a Senhora tem três pernas?”</i> (Grupo da Vinci, E15).
Substantivas e Simbologia Grupo Botticelli 4 Estudantes 15%	Os estudantes desta categoria revelaram curiosidade face aos elementos pictóricos e às personagens retratadas, e ainda, preocupações relativamente à sua simbologia e significados.	<i>“Porquê? Porquê usar a mitologia para simbolizar? O que é que mercúrio está a pegar? O que é que o anjo negro está ali a fazer? Quem é o artista?”</i> (Grupo Botticelli, E11).
Contextos de Produção Grupo Alberti Grupo Michelangelo 7 Estudantes 26%	Os estudantes colocaram essencialmente questões relacionadas aos contextos de produção das obras, os seus encomendadores, e ainda, no caso da resposta exemplo, como é que a obra foi recebida e percecionada no tempo da sua conceção.	<i>“Quando foi feita? Porque foi feita? Como foi feita? Alguém a encomendou? Foi popular na altura? Foi julgado? Foi apropriada? Alguém pediu?”</i> (Grupo Michelangelo, E2).

Embora a maioria dos estudantes, num total de 59% da turma, revelasse curiosidade apenas face ao conhecimento substantivo e elementos pictóricos das obras, considera-se significativo que os restantes 41% tenham formulado outro tipo de questões e revelado outras preocupações para além do representado. Fazendo uma comparação com as questões colocadas aos retratos da “Mona Lisa”, durante a FIP reveladas no quadro 14, nota-se que os estudantes deram já um salto conceptual ao nível das suas curiosidades. Assiste-se agora a curiosidades face à simbologia, mas também um maior reconhecimento de que as obras de arte nasciam na Renascença da encomenda e pedido de alguém. Regista-se ainda positivamente, a curiosidade face às audiências das fontes históricas e também a preocupação com a forma como estas foram recebidas ou usufruídas no seu tempo. A análise destas ideias pode ser analisada através do gráfico 12.

Gráfico 12 - Análise das ideias dos estudantes face à terceira camada.



Regista-se que ainda que esta ficha tenha sido preenchida colaborativamente, esta foi a camada em que se identificaram mais registos individuais diferenciados. Ainda que a interpretação tenha sido feita conjuntamente, os estudantes colocaram questões individuais revelando as suas carências e curiosidades pessoais. Este facto não só nos revela uma vez mais que a investigação dos historiadores começa obrigatoriamente através de uma questão pessoal, como também que de facto existem diferentes “modos de ver” e sentir a arte, fruto das nossas experiências pessoais e intransmissíveis.

Quarta camada da análise da fonte iconográfica

Na última camada desta tarefa colaborativa, desafiou-se os estudantes, a responder às seguintes questões: «**Como é que tu podes validar estas ideias? O que é que te pode ajudar a investigar ou descobrir?**» Das ideias dos estudantes emergiram as seguintes categorias descritas no quadro 22 que se segue.

Quadro 22 - Categorização das ideias dos estudantes relativamente às respostas da quarta camada. Número de estudantes e percentagem.

Categoria	Definição	Exemplos de resposta
Testemunha Grupo Bramante 4 Estudantes 15%	Os estudantes consideraram que Giovanni Carrieri (o fotógrafo da fonte arquitetónica marcado na impressão que analisaram) seria a melhor opção para validarem as suas ideias porque possivelmente ele esteve no local.	<i>"Giovanni Carrieri."</i> (Grupo Bramante, E27).
Autoridade questionável Grupo da Vinci 4 Estudantes 15%	Os estudantes, talvez pela temática da pintura, consideraram que a catequese e a consulta da Bíblia os ajudariam a saber mais sobre a fonte iconográfica. Embora a Bíblia seja uma fonte escrita importante ainda para mais na História da Arte, define-se como uma fonte histórica questionável pelos historiadores pelas inúmeras imprecisões e problemáticas relacionada às questões de autoria e proveniência.	<i>"Através do conhecimento da catequese. Bíblia."</i> (Grupo da Vinci, E10).
Autoridade Museu Grupo Botticelli 4 Estudantes 15%	Os estudantes consideraram que apenas os museus os ajudariam a validar as suas ideias e a investigar mais. O museu parece assim ser considerado a autoridade máxima e perita inquestionável quando se trata de arte.	<i>"Museus."</i> (Grupo Botticelli, E30).
Autoridade diversa por quantidade Grupo Alberti Grupo Cellini Grupo Michelangelo Grupo Rafael 15 Estudantes 55%	Os estudantes elencaram uma grande diversidade de autoridades que os poderia ajudar validar as suas ideias ou a descobrir mais acerca das suas fontes.	<i>"Livros, estudos, documentários, notícias informativas, museus, galerias, exposições, folhetos, arquivos, registos escritos (documentos), teses, internet, fontes inerentes ao património."</i> (Grupo Michelangelo, E12).

Como se revela através dos dados expostos, todos os estudantes elencaram tanto a validação da testemunha como de autoridades diversas para validarem as suas ideias ou investigarem mais. Regista-se que nenhum estudante referiu alguma ação pessoal investigativa (por exemplo verbos de ação como analisar/observar/procurar ou comparar com outras fontes) mas, antes enumeraram a ação e conhecimento de terceiros. Analisando apenas este quadro, sem ter a oportunidade de entrevistar os

estudantes pós-tarefa, considera-se que as ideias categorizadas podem ser um pouco perigosas para a História. Observa-se que 85% das respostas dos estudantes remetem para figuras de autoridade científica e não científica, o que constitui um grande desafio para o ensino da História. Como afirma Lee (2005) se os estudantes apenas assumem que a História é o fruto de informação que consta em livros de autoridade e enciclopédias, a História torna-se impossível. Poder-se-á assim teorizar, com base nestes dados, que a ideia de passado para estes estudantes pode ser interpretada como algo acabado e fixo. Com particular gravidade, regista-se, no entanto, o caso do Grupo Bramante, que constitui 15% dos estudantes, que se encontram na categoria “Testemunha”. A História não poderá estar apenas dependente das narrativas de testemunhas, como respondem estes estudantes ao nomearem apenas o nome do fotógrafo para validarem as suas ideias.

Gráfico 13 - Análise das ideias dos estudantes face à quarta camada.



Análise global da tarefa “Camadas de inferências”

Como já foi referido, a proposta desta tarefa pretendeu não só desafiar algumas das ideias dos estudantes, analisadas através da FIP como pretendeu também responder a questões de investigação muito específicas. Pretendeu-se assim aferir: **«Quais são as interpretações, compreensões, inferências e mobilização de conhecimento substantivo, que os alunos criam a partir da exploração de fontes iconográficas?»** e **«Como é que os estudantes fazem sentido de**

evidência, como a usam, se conseguem vislumbrar objetivos, intenções de quem criou e de quem interpreta, e ainda, de quem se antecipa ser a audiência?»

A análise realizada às ideias presentes nas respostas à primeira questão permite inferir uma clara evolução face às ideias dos estudantes categorizadas no decorrer da FIP. Talvez pelo desafio se ter centrado apenas num único foco, numa fonte iconográfica particular, os estudantes tenham demonstrado uma maior capacidade para ler e analisar as obras de arte. A análise da segunda camada em particular, evidenciou que os estudantes são capazes de criar as suas próprias interpretações, compreensões e inferências, ainda que mais ou menos profundas, sem ser necessária a informação adicional sobre o artista, a temporalidade das obras ou outros elementos. Ainda segundo as categorias apresentadas nos quadros 19 e 20, regista-se uma clara mobilização dos conteúdos substantivos anteriormente estudados, como as formas arquitetónicas tanto da Antiguidade como do período medieval; as temáticas mitológicas e também o reconhecimento de formas e materiais, chegando mesmo o grupo Michelangelo a identificar a inspiração greco-latina. Para além da mobilização deste conhecimento substantivo, muitas destas interpretações tornaram ainda evidentes os interesses e percursos de vida dos estudantes. A análise da segunda e terceira camada patenteou os interesses de grande parte dos estudantes relativamente à mitologia clássica, o conhecimento e gosto de alguns estudantes pelo estudo da arte, e até o percurso religioso manifestado mais fortemente no grupo da Vinci, que mobilizaram as suas experiências de vida para a interpretação da obra. Estas leituras estão em linha com muitas ideias já anteriormente defendidas neste relatório, a primeira ideia de que os estudantes não vêm de facto de “mãos-vazias” para a sala de aula de História como Lee (2005) argumenta, e o quão importante é conhecer e interpretar o mundo conceptual dos nossos estudantes como Barca (2004) defende, para uma aprendizagem mais significativa.

Refletindo acerca da segunda questão de investigação, os dados mostram que não existe ainda muita preocupação ou interesse dos estudantes pelos contextos de produção das obras. Através do quadro 21, regista-se que apenas 26% dos estudantes demonstraram curiosidade face aos objetivos e intenções das fontes estudadas, e ainda menos (sendo o grupo Michelangelo o único), relativamente ao peso e consideração das suas audiências. Ainda que existisse uma curiosidade generalizada face à autoria das obras, as curiosidades dos estudantes revelaram-se mais ao nível substantivo e aos elementos pictóricos das obras. Relativamente a esta tarefa colaborativa, regista-se que, em termos de envolvimento e motivação face ao desafio da análise e interpretação de obras de arte, os estudantes com pinturas mostraram-se mais entusiasmados com a tarefa e mais empenhados na sua interpretação.

3.3 Análise da tarefa individual do texto argumentativo: “Que obra de arte eu compraria?”

Para apresentar a análise desta pequena narrativa, foram examinadas 26 tarefas individuais dos estudantes. Na organização desta ficha de trabalho, que foi proposta para sintetizar uma aula de organização e síntese das temáticas depois do desafio do leilão de arte, foram apresentadas quatro componentes diferenciadas (consultar o apêndice 6) que serão analisadas e debatidas uma a uma:

1. A escolha da obra de arte;
2. Razões e evidências que suportam os motivos de compra;
3. A contra-argumentação;
4. A conclusão da narrativa.

A escolha da obra de arte

A primeira componente questionou os estudantes «Que obra de arte eu compraria?» Os estudantes optaram da seguinte forma, como demonstrado no quadro 23, com o número da seleção dos estudantes organizados de forma ascendente.

Quadro 23 - «Que obra de arte eu compraria?» Número de estudantes e percentagem.

A Escola de Atenas de Rafael Sanzio	A Primavera de Sandro Botticelli	A Anunciação de Leonardo da Vinci	David de Michelangelo Buonarotti	A Basílica de São Pedro de Donato Bramante	Perseu com a Cabeça de Medusa de Benvenuto Cellini	Igreja de Santa Maria Novella de Leon Battista Alberti	A “Mona Lisa” de Leonardo da Vinci
[Pintura]	[Pintura]	[Pintura]	[Escultura]	[Arquitetura]	[Escultura]	[Arquitetura]	[Pintura]
5 Estudantes	5 Estudantes	4 Estudantes	4 Estudantes	3 Estudantes	2 Estudantes	2 Estudantes	1 Estudante
19%	19%	15%	15%	12%	8%	8%	4%

Quando se propôs o desafio do leilão de arte aos estudantes não se previu que as apresentações orais e consequente votação no *Mentimeter* ganhassem um teor tão competitivo, como foi observado. Analisando os dados nos quais se pedia uma opção mais pessoal, confirma-se que os estudantes não se cingiram apenas à “sua” obra de arte ou à do seu grupo. Analisando o teor dos argumentos nesta primeira questão constata-se que os estudantes parecem ter atendido não só ao elemento competitivo, como também a questões pessoais de gosto ou até mesmo à consideração das apresentações dos colegas. Como já registado anteriormente, nota-se através destas escolhas a preferência generalizada dos estudantes pela pintura em detrimento dos outros meios artísticos. A maioria, 54% dos estudantes

da turma optou por obras de arte de pintura, seguindo-se de 23% pela escultura e, apenas 20% para as fontes patrimoniais arquitetônicas. A última nota surge para o exemplo do estudante que optou pela compra da pintura da “Mona Lisa”, mesmo que esta não tenha sido uma opção no leilão de arte. Prova-se, uma vez mais a grande significância pessoal e emotiva atribuída pelos estudantes a esta obra de arte em particular.

Razões e evidência que suportam os motivos de compra

A segunda componente desta ficha de trabalho desafiava os estudantes a **registrar três razões** que justificassem a sua escolha e compra da obra de arte, desafiando ainda a responder por cada razão: **«Que evidências históricas suportam os meus motivos?»** A leitura e análise cuidada destas narrativas dos estudantes e dos seus argumentos em resposta a estes desafios fizeram emergir as seguintes categorias:

Quadro 24 - Categorização das ideias dos estudantes relativas às razões de compra e às evidências históricas que suportam os motivos. Número de estudantes e percentagem.

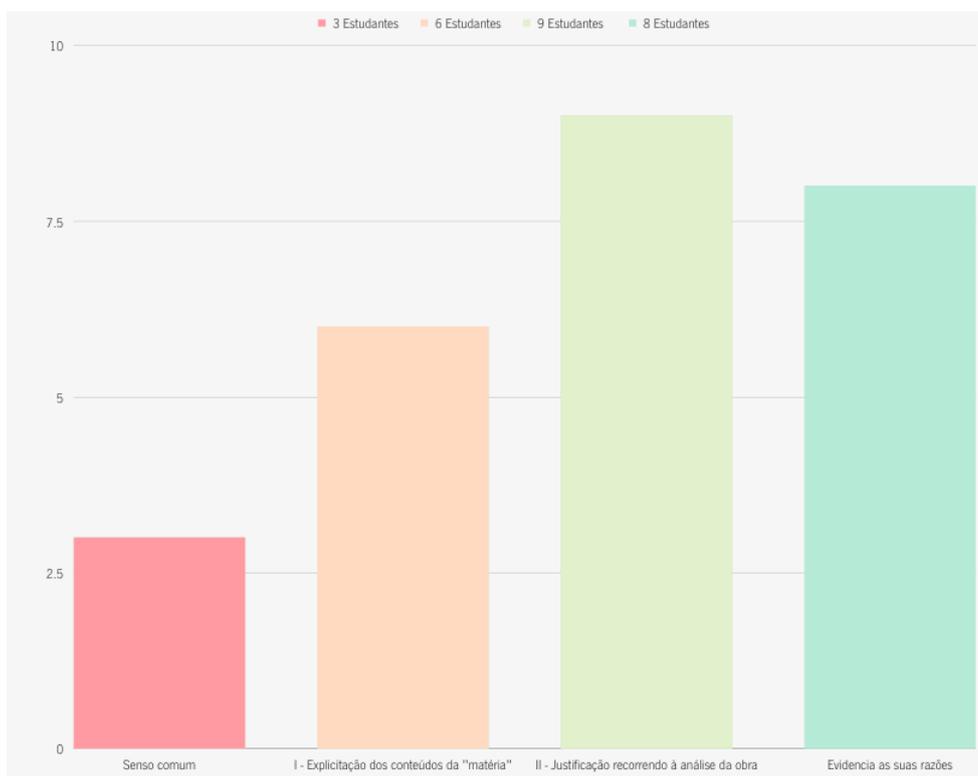
Categoria	Definição	Exemplos de resposta
<p>Senso comum</p> <p>3 Estudantes 12%</p>	<p>Os estudantes justificam a sua compra fazendo uso de motivos e justificações simplistas relacionadas com uma leitura superficial da obra. Não mobilizam conceitos ou conhecimentos históricos. Remetem-se a critérios de gosto ou adjetivação elementar.</p>	<p>“Razão 1: <i>Porque tem um cenário chamativo e personagens belas.</i> Evidência: <i>É uma obra atrativa e muito bonita.”</i> (E6).</p>
<p><u>Confunde motivos com evidência perfil 1: Explicitação dos conteúdos da “matéria”</u></p> <p>6 Estudantes 23%</p>	<p>Os estudantes confundem nas suas respostas razão com evidência. Nesta categoria fica evidente uma preocupação em aplicar e demonstrar que compreenderam os conceitos da unidade sem que, no entanto, os desenvolvam ou mobilizem numa resposta adequada e aplicada às suas opções de compra.</p>	<p>“Razão 2: <i>A 2 razão é que esta obra tem e representa um bom rigor anatómico.</i> Evidência: <i>Naturalismo (sec. XV).”</i> (E2).</p>
<p><u>Confunde motivos com evidência perfil 2: Justificação recorrendo à análise da obra</u></p> <p>9 Estudantes 35%</p>	<p>Uma vez mais, os estudantes mostram-se capazes de evidenciar as suas razões tendo como base a leitura e análise pictórica e técnica da obra selecionada, mas confundem razão com evidência. Esta categoria distingue-se da anterior por terem demonstrado uma análise e argumentação mais completa e sofisticada e uma aplicação dos conceitos mais abstratos numa obra e detalhes em concreto.</p>	<p>“Razão 2: <i>A obra representa um retorno ao ideal estético greco-romano, evidenciando-se na desvinculação da escultura e da arquitetura e na representação do nu e do corpo tal como ele é.</i> Evidência: <i>Retorno aos clássicos – Classicismo.”</i> (E16).</p>
<p>Evidencia as suas razões recorrendo à análise técnico formal e artística da obra</p>	<p>Os estudantes compreenderam a distinção entre razão e as evidências que suportam os seus motivos. Semelhante à categoria anterior, estes estudantes</p>	<p>“Razão 1: <i>É harmoniosa e bela, segue o conceito de Naturalismo.</i></p>

8 Estudantes 31%	demonstram uma maior sofisticação face à análise das obras selecionadas e uma identificação e aplicação segura dos conceitos abordados.	Evidência: <i>A expressividade dos rostos e movimentos das personagens e a representação da natureza.</i> ” (E11).
---------------------	---	---

Analisando as categorias que emergiram das ideias dos estudantes relativamente a esta segunda componente da ficha de trabalho registam-se algumas observações importantes. Alguns estudantes, cerca de 12% apresentaram ideias que fizeram emergir a categoria de “Senso comum”, observando-se que do ponto de vista da argumentação histórica, os estudantes parecem ter tido alguma dificuldade em formular argumentos fortes e uma declaração de uma tese convincente. Estas ideias demonstram ainda assim que existe alguma progressão face à leitura e interpretação das obras de arte, comparando por exemplo com as ideias anteriormente analisadas nos quadros 19 e 20 no exercício das camadas de inferência.

Refletindo acerca da estruturação de uma argumentação, regista-se que 58% dos estudantes tiveram dificuldade em compreender a diferença entre os motivos da escolha e as evidências que os suportam, por isso, se mostrou pertinente categorizar as ideias destes estudantes na grande categoria “Confunde motivos com evidência”. Tendo em conta os diferentes critérios utilizados por estes estudantes, as suas preocupações e a sofisticação das justificações, essencialmente pelos estudantes do perfil 2 se encontrarem com um grau de sofisticação maior, as ideias destes estudantes foram integradas em dois diferentes subgrupos e perfis cuja definição se apresenta no quadro 24. Comparativamente aos dados analisados no decorrer da FIP regista-se, como um dado muito positivo, uma maior compreensão e aplicação dos conceitos de Naturalismo, Antropocentrismo, Renascimento, Classicismo e, também Perspetiva propostos através das AE para o estudo desta unidade temática (ME, 2022). Para uma maior compreensão e leitura destes grupos de ideias sugere-se a análise do gráfico 14 que se segue. Note-se que as subcategorias da grande categoria “Confunde motivos com evidência” aparecem identificados através da numeração romana “I e II” respetivamente.

Gráfico 14 - Análise das ideias dos estudantes face às razões e evidências que suportam os seus motivos.



A contra-argumentação

A terceira componente desta narrativa argumentativa desafiou os estudantes a tecer uma contra-argumentação que fortificasse a sua argumentação e a própria escolha pessoal na seleção e compra da obra de arte. Nesse sentido, e com o objetivo de orientar os estudantes pediu-se que completassem as seguintes premissas: **«Algumas pessoas poderão argumentar que...»**, seguindo-se de, **«No entanto, na minha opinião, este argumento é fraco porque...»** Da contra-argumentação dos estudantes e a defesa da sua obra em particular, surgiram as seguintes categorias de ideias e valoração das obras de arte identificadas no quadro 25 que se segue.

Quadro 25 - Categorização das ideias presentes na contra-argumentação dos estudantes. Número de estudantes e percentagem.

Categoria	Definição	Exemplos de resposta
<p>Dimensão</p> <p>1 Estudantes 4%</p>	<p>O estudante valorizou e atendeu ao critério da dimensão, para a defesa da sua compra da obra de arte da escultura de David de Michelangelo.</p>	<p>«Algumas pessoas poderão argumentar que... é uma arte grande de alta dimensão, exagerada e desnecessária</p> <p>No entanto, na minha opinião, este argumento é fraco porque... a escultura é grande e acaba por ser bom porque dá para ver com o mínimo</p>

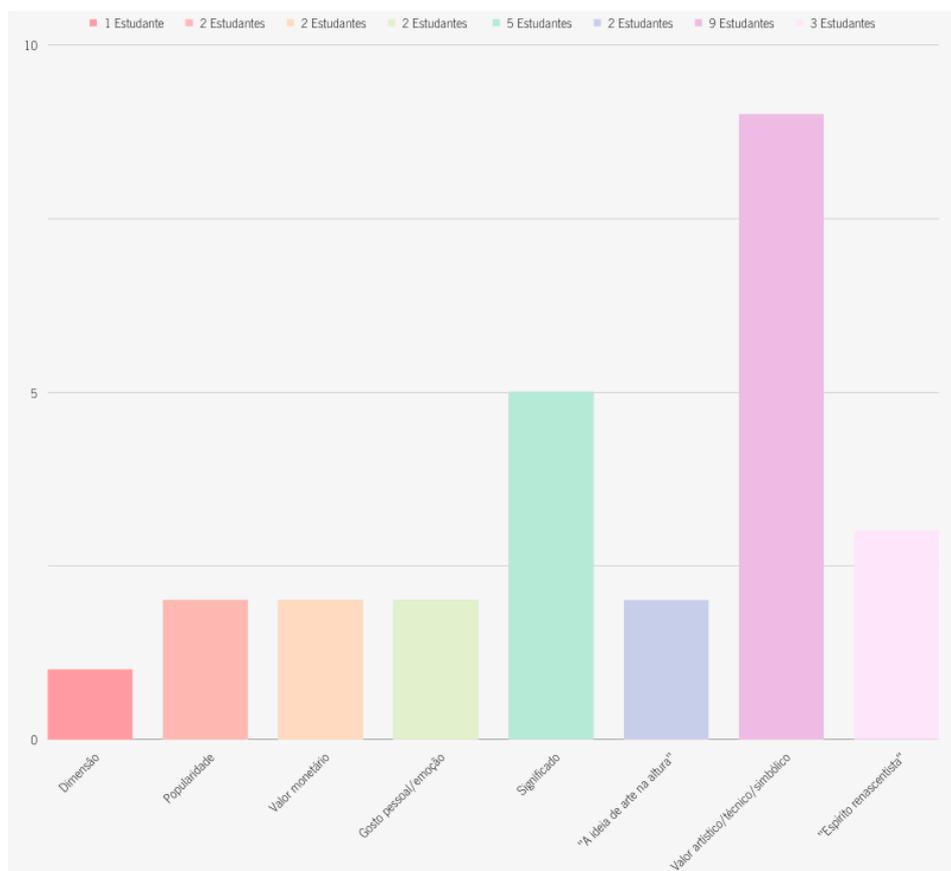
		<i>detalhe e assim acaba por ser uma boa imagem.” (E30)</i>
Popularidade 2 Estudantes 8%	Dois estudantes atenderam ao critério da popularidade da obra e do artista para a defesa da obra de arte da sua escolha.	“Algumas pessoas poderão argumentar que... existem muitas esculturas muito mais bonitas, porém, na minha opinião, a escultura de David é das mais bonitas No entanto, na minha opinião, este argumento é fraco porque... existem outras esculturas mais detalhadas, porém, como o artista que fez esta escultura Michelangelo é muito conhecido, talvez tenha mais conhecimento da população.” (E12).
Valor monetário 2 Estudantes 8%	Dois estudantes atenderam ao critério do valor económico e monetário da obra para justificarem a sua seleção. Na resposta exemplo o estudante menciona o “grande valor” enquanto o outro exemplo menciona “o valor monetário incalculável”.	“Algumas pessoas poderão argumentar que... A Basílica é maior e tem mais pormenores No entanto, na minha opinião, este argumento é fraco porque... este monumento tem um grande valor monetário.” (E25).
Gosto pessoal/emoção 2 Estudantes 8%	Os estudantes atenderam a critérios de gosto pessoal ou de emoção para justificarem as suas escolhas.	“Algumas pessoas poderão argumentar que... A Igreja de Santa Maria Novella seria mais benéfica pois podes tornar aquilo num comércio e também consegues demonstrar poder. No entanto, na minha opinião, este argumento é fraco porque... a arte é algo que vai com os gostos particulares e acredito que a arte não deveria ser feita por dinheiro, mas sim emoção.” (E8).
Significado 5 Estudantes 19%	Este grupo de estudantes argumentou que as obras que escolheram tinham um grande significado. Para justificar afirmam o significado para a História, para o Catolicismo, ou perante as outras obras. Outros dois estudantes apresentam uma ideia de significado mais abstrata, como evidenciado na resposta exemplo.	“Algumas pessoas poderão argumentar que... as outras obras são mais bonitas No entanto, na minha opinião, este argumento é fraco porque... esta obra tem um significado muito grande e importante que vale muito mais do que um simples quadro bonito.” (E6).
“A ideia de arte na altura” 2 Estudantes 8%	O estudante justificou a escolha da sua obra como representativo da ideia de arte renascentista e assim o mais significativo. O outro exemplo apresenta uma visão semelhante, justificando a escolha da sua obra por esta demonstrar a “perspetiva que a população tinha na altura sobre arte.”	“Algumas pessoas poderão argumentar que... um quadro não é importante No entanto, na minha opinião, este argumento é fraco porque... este quadro representa bem os ideais do que era a ideia de arte na altura.” (E29).
Valor técnico/artístico/simbólico 9 Estudantes 35%	Os estudantes desta categoria defendem a escolha da compra das diferentes obras de arte atendendo aos seus valores técnicos, artísticos, pictóricos, mas também às simbologias e significados intrínsecos às mesmas.	“Algumas pessoas poderão argumentar que... a Primavera é mais bela devido à naturalidade e chiaroscuro usados na obra No entanto, na minha opinião, este argumento é fraco porque... na obra ‘Escola de Atenas’ temos um ângulo de visão mais amplo, por causa

		<i>da perspetiva linear e devido ao facto de os Deuses e o próprio cenário estarem representados mais claramente.” (E23).</i>
<p>“Espírito Renascentista”</p> <p>3 Estudantes 12%</p>	<p>Nesta categoria encontramos estudantes que justificam e defendem as suas obras de arte como aquelas que na sua opinião, de uma forma ou de outra, melhor representam o espírito do Renascimento ou antes as evoluções técnicas e artísticas da época ou as inovações na arte seja na arquitetura, pintura ou escultura como é o caso da resposta exemplo.</p>	<p>“Algumas pessoas poderão argumentar que... uma escultura não alcança a beleza de uma pintura. No entanto, na minha opinião, este argumento é fraco porque... uma escultura pode muitas vezes superar a beleza de uma pintura, pois a estátua de ‘David’ conta uma história e além disso mostra a evolução artística e o espírito renascentista.” (E16).</p>

Regista-se como uma nota positiva que, apesar de os estudantes terem colocado bastantes dúvidas no decorrer desta tarefa nesta componente da ficha em particular, nenhum estudante deixou de responder à tarefa e todos utilizaram argumentos válidos. Constata-se ainda, que embora na componente anterior relativa às razões de compra e às evidências que comprovam, os estudantes tenham demonstrado uma maior necessidade em revelar que compreenderam os conteúdos temáticos, nesta componente o mesmo não aconteceu. As ideias dos estudantes apresentadas nesta componente da ficha, num registo mais livre e criativo, permitiram compreender o que é que os estudantes valorizam nestas obras de arte, bem como conhecer os argumentos e ideias pessoais utilizados.

Embora a análise das ideias dos estudantes tenha feito emergir um grande número de categorias, salienta-se a que mais peso teve do “Valor técnico/artístico/simbólico” representando as ideias de 35% dos estudantes. Atendendo aos dados da FIP e também da camada de inferências, contata-se aqui que os estudantes demonstram estar mais sensíveis para a análise e interpretação das obras, bem como relativamente à sua fruição pessoal e emotiva. A leitura e análise destas frequências de ideias poderá ser observada em melhor detalhe através do gráfico que se segue.

Gráfico 15 - Análise das ideias dos estudantes relativamente aos contra-argumentos criados na defesa da escolha da compra da obra de arte que selecionaram.



A conclusão da narrativa

A quarta e última componente desta ficha de trabalho, desafiou os estudantes a formular uma conclusão que encerrasse as suas argumentações. Analisando todas as conclusões, estes dados fizeram emergir as seguintes categorias de ideias apresentadas no quadro 26 que se segue.

Quadro 26 - Categorização das ideias dos estudantes presentes na elaboração da conclusão do texto argumentativo.

Categoria	Definição	Exemplos de resposta
Gosto pessoal 3 Estudantes 11%	Os estudantes concluem a sua argumentação justificando o peso da escolha ou gosto pessoal na compra da obra.	"De acordo com todos os argumentos que aqui apresentei eu compraria exclusivamente esta obra porque foi a que mais me chamou a atenção e a que mais me tocou." (E14).
Síntese 8 Estudantes 31%	Os estudantes desenvolvem uma síntese objetiva dos argumentos apresentados nas componentes anteriores.	"Compraria a escultura de David, porque, além de ser uma escultura extremamente famosa, é impressionante o facto de esta obra ter imensos detalhes e ainda ter uma ilusão de movimento, relativamente ao objeto que tem na mão." (E12).
Representa os conceitos estudados	Os estudantes concluem as suas argumentações justificando a escolha da	"Eu compraria esta obra de arte porque principalmente nesta escultura

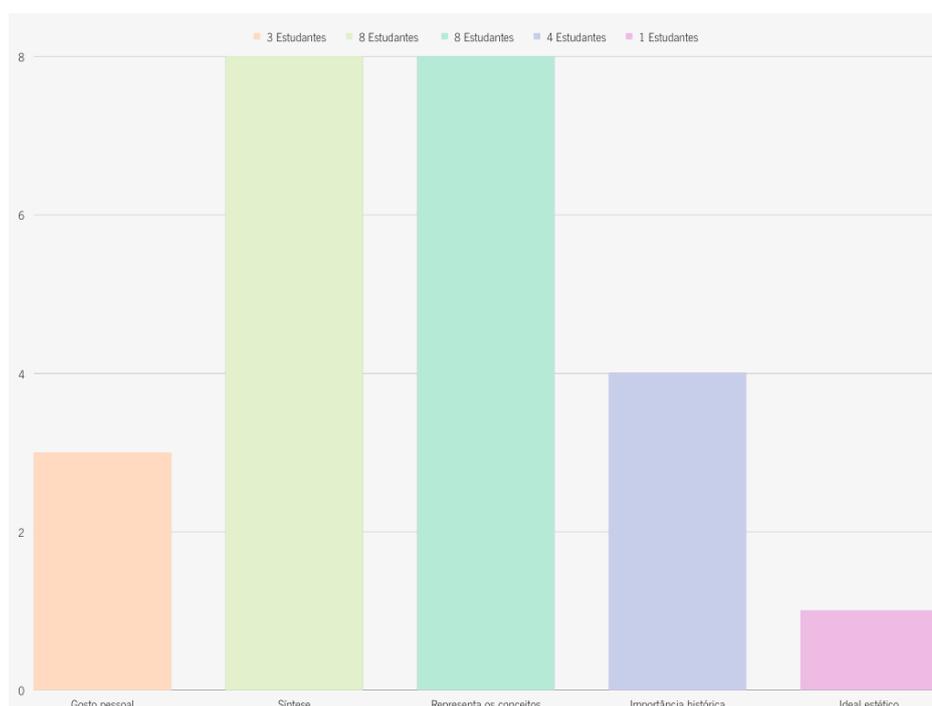
8 Estudantes 31%	obra de arte em particular porque esta demonstra/define/mostra ou representa, da melhor forma, algum dos conceitos estudados ou técnicas artísticas abordadas em contexto de aula.	<i>define bem o antropocentrismo.” (E30).</i> <i>“Escolhi esta obra criada na era Renascentista porque o pintor apresenta técnicas desenvolvidas durante essa era.” (E4).</i>
Importância histórica 4 Estudantes 15%	Os estudantes concluem as suas argumentações reforçando que as obras que selecionaram possuem uma grande importância ou valor histórico.	<i>“Concluindo eu comprava a obra ‘Escola de Atenas’, porque, na minha opinião é uma obra muito importante em termos históricos e também acho a obra perfeita.” (E7).</i>
Ideal estético 1 Estudante 4%	O estudante conclui a sua argumentação concluindo que a sua obra encara o espírito e ideal estético do Renascimento, o estudante demonstra ir para além da obra de arte na sua análise refletindo acerca do tempo e ideias que tornaram a obra possível e personifica a mentalidade renascentista.	<i>“Eu compraria a estátua de ‘David’ pois acredito que encara nitidamente o espírito e ideal estético do Renascimento.” (E16).</i>

Através da leitura e análise destas conclusões compreende-se que a totalidade dos estudantes, excetuando um estudante que deixou a componente em branco, e outro estudante que apresentou uma conclusão inválida (“Eu compraria esta obra de arte, se tivesse dinheiro para comprar.”) representando apenas 8% da turma, não tiveram dificuldades em compreender a finalidade da componente da conclusão e, com recurso a argumentos mais ou menos poderosos, foram capazes de formular conclusões válidas do ponto de vista argumentativo.

Indagando acerca das categorias que emergiram atesta-se que estas não diferem muito nas preocupações e perspetivas reveladas no quadro 25. Excetuando a primeira e segunda categoria que representam casos únicos, encontra-se o “Gosto pessoal” com 11% dos estudantes, categoria semelhante à análise da componente anterior. Com um peso mais significativo surgem as categorias “Síntese” com 31% da turma, e a categoria “Representa conceitos estudados” igualmente com 31% dos estudantes. Relativamente à primeira categoria, referida com 31% das ideias, esta representa uma estratégia argumentativa em que o “orador” relembra ao “ouvinte/leitor” os argumentos já apresentados. Já a segunda categoria referida anteriormente, é bastante semelhante à “Explicitação dos conteúdos da ‘matéria’” emergente no quadro 24. Evidencia, uma vez mais, a necessidade dos estudantes em demonstrarem ao professor que assimilaram a “matéria” e os conceitos, afastando-os de argumentos de teor mais pessoal ou de reflexão mais transversal. Com ideias de 15% dos estudantes, segue-se a categoria “Importância histórica”. Esta categoria relembra também a categoria “Significado” apresentada no quadro 25, ainda que os estudantes desta categoria tenham especificado que a importância seria histórica e não um conceito abstrato. Esta revela ainda uma significância intrínseca emergente,

possivelmente justificada pelo peso dos *media* na difusão destas fontes iconográficas. Destaca-se por fim a categoria de um só elemento do “Ideal estético”. Considera-se que este estudante revelou um pensamento histórico mais sofisticado, não só pela sua análise ter ido além das características da sua obra de arte em particular, mas por utilizar um argumento conclusivo poderoso e convincente do ponto de vista da argumentação histórica. A frequência destas ideias encontra-se representada no gráfico 16 que se segue.

Gráfico 16 - Análise das ideias dos estudantes relativamente às conclusões formuladas no texto argumentativo.



Análise global à tarefa da estruturação de um texto argumentativo

A proposta desta tarefa individual teve três propósitos específicos: o primeiro foi decidido juntamente com a Professora Cooperante, que foi o de criar um momento avaliativo individual que se inserisse na avaliação do período letivo dos estudantes a adicionar à avaliação das apresentações orais em grupo decorrentes da tarefa do leilão das obras de arte realizada no decurso da aula anterior. A “pressão” deste momento avaliativo pode claramente ser evidenciada através de diversas categorias emergentes, como por exemplo a “Explicitação dos conteúdos da ‘matéria’” (Quadro 24), nas quais os estudantes tiveram necessidade de demonstrar que entendiam e conseguiam aplicar os conceitos trabalhados em aula.

O segundo propósito desta ficha de trabalho que originou a sua criação, foi a necessidade de criar um momento de organização e estruturação de conteúdos, que desse oportunidade aos estudantes de eles próprios esquematizarem estas ideias e, de certa forma, as resignificarem, através de um desafio

que permitisse uma perspetiva mais pessoal e que envolvesse uma escolha. Desta intencionalidade e recordando as ideias analisadas, destaca-se em primeiro lugar uma concordância com as ideias de Melo (2008), da importância da criação de momentos de fruição estética pessoal. Observamos assim o que cada estudante valorizou nas suas obras de arte, aferimos os seus gostos e interesses e, este espaço livre permitiu ainda compreender alguns mal-entendidos. No fundo, este instrumento e tarefa permitiu uma verdadeira regulação das aprendizagens. E, nesse sentido, permitiu revelar uma progressão muito acentuada relativamente à FIP, no que diz respeito à compreensão e aplicação dos conceitos propostos através das AE, para o estudo desta unidade temática. Os estudantes foram capazes de mobilizar os conceitos estudados naquela aula e de os operacionalizar na sua argumentação e na apresentação das suas ideias.

Em último lugar, esta ficha de trabalho teve uma intencionalidade muito clara seguindo a perspetiva de Chapman (2011), no sentido de permitir que os estudantes “desmontassem” uma argumentação, de forma muito explícita. Segundo o autor, para auxiliarmos os estudantes a pensar de forma mais lógica, temos de os ajudar a compreender que uma argumentação não é apenas uma conclusão, mas antes um número de razões propostas para estabelecer conclusões. Embora este instrumento de avaliação na sua estrutura não seja totalmente original, serviu o propósito de compreender como é que uma conclusão e as suas razões se encaixam para a construção de uma argumentação forte, ajudando a sistematizar um esqueleto argumentativo. E, justamente atendendo a esta intencionalidade, a tarefa permitiu compreender algumas fragilidades, nomeadamente a compreensão que um grande número de estudantes teve dificuldade em compreender que razões/motivos e as evidências que os suportam são operações distintas. Um pequeno paralelo poderá ser aqui traçado com a dificuldade já demonstrada na análise da tarefa das camadas de inferência, em que os estudantes demonstravam já fragilidades relativamente à distinção de forma clara entre facto e inferência. Para aferir se os estudantes interiorizaram de facto esta estrutura argumentativa, propôs-se como tarefa final a criação de um pequeno texto argumentativo, no qual os estudantes foram desafiados a convencer o leitor de que as suas narrativas visuais seriam as mais eficazes em explicar o Renascimento. Será através da análise que se segue, que se comprovará a eficácia deste mesmo instrumento relativamente a esta intencionalidade.

3.4 Análise da tarefa final: a Ficha de Metacognição

Como já foi referido no subcapítulo 2.3.3 deste relatório, para a tarefa final foi proposto aos estudantes a construção de uma colagem, em forma de narrativa visual, que fizesse uso de um total de 37 fontes

históricas, na sua grande maioria iconográficas. No fundo, os estudantes foram convidados a criar uma narrativa visual utilizando esta tipologia de fonte. Como se poderá observar, no Banco de imagens (Anexo 2) fornecido aos estudantes, teve-se em atenção a inclusão de legendas das fontes que respeitasse a autoria, a nacionalidade e profissão/ofício dos autores, a sua cronologia, mas também, sempre que possível a sua localização geográfica de forma a promover um melhor entendimento dos seus contextos de produção e até mesmo intencionalidades para espaços específicos. Esta inclusão geográfica, encontra-se ainda em linha com a proposta de valorizar o património material e cultural da Humanidade (Martins, 2017).

Para a análise desta tarefa final propõe-se a análise das composições das narrativas visuais dos estudantes, as suas ideias, bem como a análise de quais foram as fontes iconográficas mais e menos utilizadas, e as possíveis leituras e interpretações para estas seleções. De seguida, analisar-se-á as componentes escritas da mesma tarefa presentes nas questões 2 e 3 da ficha de trabalho. A questão número 2 questionava os estudantes acerca dos critérios de seleção das fontes iconográficas, já a questão 3 consistiu no desafio da criação de um pequeno texto argumentativo que justificasse porque é que as suas narrativas seriam a melhor opção para explicar o período histórico. Refere-se por fim, que para esta análise foram considerados um total de 27 tarefas finais.

“Conta-me a história do Renascimento”: Análise da narrativa visual

Cedido a cada elemento da turma uma cartolina de tamanho A4 de cores diferenciadas, um banco de fontes iconográficas, tesouras e tubos de cola, desafiou-se os estudantes a criar uma narrativa visual em forma de colagem que melhor representasse a época do Renascimento. No enunciado os estudantes puderam ler o desafio: **«Usando as fontes iconográficas disponíveis nas páginas que se seguem convido-te a construir uma narrativa visual que, em tua opinião, melhor explique o período do Renascimento. Compõe a narrativa na folha de cartolina que te foi cedida. Podes criar essa narrativa com recurso a diversas formas expressivas como: colagem, desenho, organizador gráfico, poderás incluir setas, inscrições... Quando terminares, por favor responde às questões que se seguem.»**

Através da análise das composições dos estudantes emergiram as seguintes categorias de ideias esclarecidas minuciosamente no quadro 27 que se segue. Explicita-se, no entanto, que, esta primeira categorização de ideias remete-se exclusivamente à tarefa da colagem, sendo assim avaliadas as ideias sem ter em conta a argumentação tecida de forma escrita, na questão 2. Procurou-se, deste modo,

analisar apenas as colagens quanto à sua organização, composição e utilização de conectores e inscrições.

Quadro 27 - Categorização das ideias dos estudantes presentes nas narrativas visuais criadas pelos estudantes. Número de estudantes e percentagem.

Categoria	Definição	Exemplo de tarefa
<p>“Tesoura e cola”</p> <p>11 Estudantes 41%</p>	<p>Inspirada na designação de Collingwood (1978) os estudantes basearam-se apenas nas fontes históricas. Eles reuniram e compilaram as fontes numa narrativa desconectada e muitas vezes incoerente. Tal como o autor definiu, em termos de ação e inferência, os estudantes nada mais fizeram do que cortar, colar e compor informação reproduzindo-a. Nestas narrativas visuais não existem quaisquer conectores sinaléticos, linguísticos ou inscrições, nem uma organização aparente do uso das fontes históricas.</p>	<p>E7 (Consultar a figura 6).</p>
<p>Motivações estéticas</p> <p>2 Estudantes 7%</p>	<p>Os trabalhos destes dois estudantes revelam uma forte preocupação ao nível estético da ordenação de fontes. Por exemplo, nas suas composições nota-se uma preocupação na ordenação por tamanhos e formas verticais e horizontais de forma equilibrada. Pela preocupação demonstrada no preenchimento das áreas da colagem, os estudantes apresentam uma narrativa descritiva, focada na quantidade e diversidade de fontes e, à semelhança da categoria anterior sem o uso de quaisquer conectores sinaléticos ou linguísticos.</p>	<p>E12 (Consultar a figura 7).</p>
<p>Organização por temas</p> <p>3 Estudantes 11%</p>	<p>Três estudantes apresentaram uma composição e utilização das fontes iconográficas recorrendo a uma separação clara por temáticas. Por exemplo, encontra-se separações do espaço, ou até mesmo utilizando linhas traçadas relativamente às formas artísticas, como a pintura, arquitetura e escultura, ou até como na resposta exemplo, o estudante separa também as descobertas e estudos realizados mobilizando as fontes do desenho do Homem de Vitruvius ou dos estudos de Miguel Ângelo.</p>	<p>E24 (Consultar a figura 8).</p>
<p>Ilustração de conceitos</p> <p>6 Estudantes 22%</p>	<p>Com base nas colagens desta categoria, os estudantes parecem selecionar e mobilizar as fontes iconográficas que melhor ilustram as características estudadas no âmbito desta temática. Para além da seleção de fontes cuidada,</p>	<p>E14 (Consultar a figura 9).</p>

	<p>os seis estudantes fazem uso de setas, rodeiam as fontes históricas em locais estratégicos e acrescentam inscrições. Dentro destas inscrições observa-se tanto a identificação e legenda das fontes, as características técnico-formais das obras ou de como elas ilustram os conceitos de Renascimento, Antropocentrismo ou de simetria e geometria. Não existe, no entanto, nenhuma tentativa de explicação, ou uma linha lógica coerente para além da seleção motivada pela informação.</p>	
<p>Tentativa de explicação</p> <p>4 Estudantes 15%</p>	<p>As narrativas destes quatro estudantes destacam-se por na sua composição demonstrarem uma tentativa de explicação através das fontes iconográficas selecionadas cuidadosamente, mas também do uso de alguns conectores e conexões entre elas. Os estudantes evidenciam visualmente a existência de um fio condutor lógico na relação entre as fontes.</p>	<p>E29 (Consultar a figura 10).</p>
<p>Ressignificação</p> <p>1 Estudante 4%</p>	<p>O estudante toma a sua perspetiva, reformula e ressignifica a sua aprendizagem. O estudante não só seleciona cuidadosamente as fontes iconográficas como também foi o único que as recortou ignorando as margens selecionando as áreas que lhe interessavam (ver por exemplo o modo de Heliocentrismo). Apesar do estudante não utilizar conectores explicativos, ele desenha entre e à volta das fontes com motivos do cosmo, figuras angélicas, asas, elementos astronómicos, instrumentos de navegação e até equações matemáticas que completam a sua narrativa e a sua perspetiva.</p>	<p>E5 (Consultar a figura 11).</p>

Figura 6 – Tarefa exemplo para a categoria “Tesoura e Cola”.



Da análise dos trabalhos emergiram como se pode observar seis categorias de ideias diferentes. A primeira, e mais significativa em termos de frequência, foi a categoria “Tesoura e Cola” constituindo 41% da turma. Como já foi referido no quadro anterior, as ideias dos estudantes consideradas nesta categoria limitaram-se a selecionar e colar fontes iconográficas na cartolina sem ter existido uma ordem ou composição aparente. Apesar de esta categoria se ter inspirado nas ideias de Collingwood (1987), os exemplos emergentes diferem na sua definição. O autor refere que o historiador de tesoura e cola é aquele que deixa que o seu conjunto de fontes crie uma narrativa convincente e fale por ele mesmo. Nesta categoria, embora os estudantes apresentem a sua seleção de fontes, a verdade é que não se encontra nenhuma forma narrativa muito clara. Como exemplificado através da figura 6, observamos um exemplo em que não é compreensível nenhum fio condutor entre as fontes escolhidas. Este exemplo apresenta ainda uma especificidade curiosa, que foi a do estudante colar também a legenda das fontes iconográficas, o que poderá sugerir um elevado respeito pelas fontes. Sem acedermos às narrativas das perguntas consequentes, categorizamos assim as narrativas visuais iconográficas como incoerentes.

A categoria que se segue é “Motivações estéticas” com um peso de 7% das ideias dos estudantes da turma. Esta categoria de ideias não difere muito da anterior, no sentido em que também não apresenta uma narrativa histórica clara, mas antes, o equivalente a uma descrição. Ambos os exemplos desta categoria apresentam ainda uma especificidade particular que é a de recorrer a uma grande diversidade de fontes iconográficas. Através da composição na figura 7, fica clara uma motivação também estética, existindo um preenchimento equilibrado da área da cartolina, uma clara preocupação com as formas e tamanhos organizados de forma harmoniosa, bem como algum cuidado com o esquema de cores. Refira-

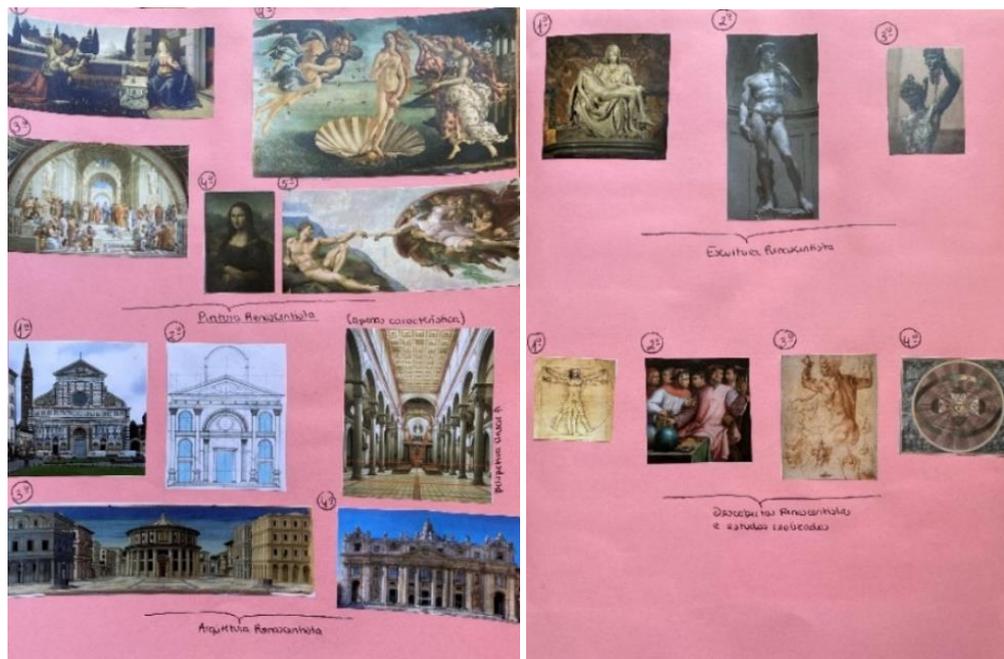
se que nenhuma destas características se encontra na categoria anterior. Retirando alguns grupos de imagens, como por exemplo os dois exemplares arquitetônicos, não se observa de forma evidente nenhuma tentativa de linha sequencial ou fio condutor narrativo, acontecendo o mesmo no outro exemplo.

Figura 7 – Tarefa exemplo para a categoria “Motivações estéticas”.



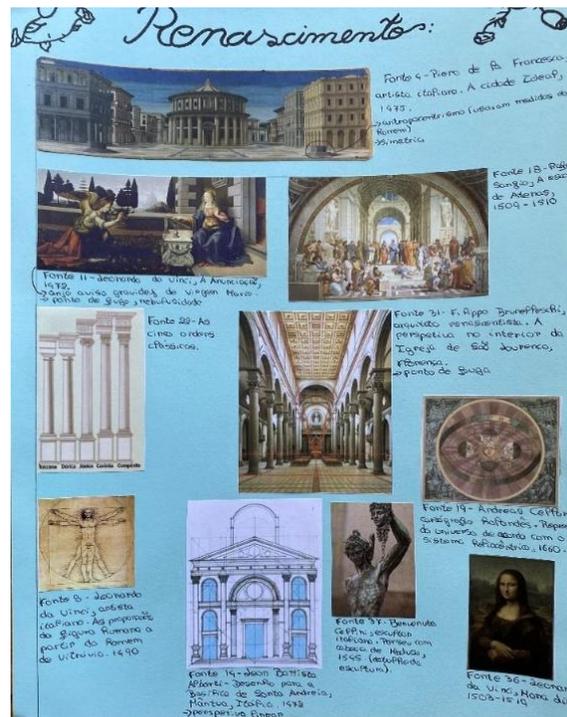
Com 11% de representação, segue-se a categoria “Organização por temas”. Uma vez mais, atendendo às categorias que emergiram face às ideias anteriores do ponto de vista da argumentação e da narrativa, existe dificuldade em compreender o fio condutor dos estudantes, relativamente à seleção e uso das fontes iconográficas coladas. No entanto, distinguindo-se das ideias consideradas nas categorias já analisadas, estes estudantes separaram as fontes iconográficas de acordo com as formas artísticas representadas. O exemplo utilizado para ilustrar esta categoria, visível na figura 8, apresenta esta organização, mas contém em si também algumas especificidades. Como já mencionado no quadro 27, destaca-se pela inclusão e destaque dos estudos científicos e até mesmo da inclusão da pintura dos humanistas. Na sua composição, o estudante apresenta ainda uma ordenação diferente dos restantes colegas nesta categoria, ao ordenar as fontes iconográficas por áreas, mas também cronologicamente. Evidenciamos assim uma tentativa descritiva com foco na cronologia.

Figura 8 – Tarefa exemplo para a categoria “Organização por temas”, frente e verso.



A segunda categoria de ideias com mais peso nesta análise foi a “Ilustração de conceitos” representando 22% dos estudantes da turma. Tal como se poderá evidenciar, através da figura 9, as ideias dos estudantes agrupadas nesta categoria parecem escolher as fontes iconográficas que mais explicitamente poderão demonstrar que entendeu e sabe mobilizar os conceitos da temática. Este estudante em particular, colou as fontes selecionadas, escreveu a sua legenda e acrescentou no final que característica está visível através da sua observação. Ainda, o estudante parece circular um elemento da pintura para mais fortemente evidenciar a noção de simetria, este caso representa um dos poucos que desenha em cima das próprias fontes para mais fortemente marcar a sua posição. Ainda que estes trabalhos tenham uma intenção clara de explicitar os conceitos estudados, uma vez mais não fica patente uma ordenação lógica nem de ordem temporal, mas apenas substantiva.

Figura 9 – Tarefa exemplo para a categoria “Ilustração de conceitos”.



A categoria de ideias analisadas que se segue é a “Tentativa de explicação” com uma representação de 15% dos estudantes da turma. Regressando ao conceito de Collingwood (1897) se um historiador de ‘tesoura e cola’ é aquele que unicamente apresenta as fontes deixando que elas falem por si, esta categoria já se aproxima do seu oposto que será o ‘historiador científico’. Apresentando ideias do ponto de vista da argumentação mais sofisticadas, esta categoria destaca-se pelo facto dos estudantes acrescentarem algo mais àquilo que as fontes dizem, através das suas operações intelectuais. Tal como evidenciado através da figura 10, todas as ideias dos estudantes englobadas nesta categoria fizeram uso de alguns conectores explicativos, maioritariamente setas e é notável um fio condutor ainda que apresentem apenas uma explicação linear. Na figura 10, por exemplo o estudante tenta atender a um contexto de criação (Quem?) com a pintura de Giorgio Vasari que representa os Humanistas, mas também a um contexto espacial (Onde?) através do mapa de Itália. Reconhece-se ainda que os estudantes tentam explicar algumas das inspirações e reinvenções nas formas artísticas e, não raras vezes como evidenciado pela figura 10, no uso da pintura de Leonardo da Vinci focando-se em aspetos que consideraram relevantes, ainda que não os consigam relacionar na narrativa, reforçando assim o pendor de tentativa de explicação no grande esquema da sua narrativa.

Figura 10 . Tarefa exemplo para a categoria “Tentativa de explicação”.



A última categoria de ideias com apenas um estudante, representando 4% da turma fez emergir a categoria “Ressignificação”. Tal como já caracterizado no quadro anterior considera-se que o estudante ressignificou a sua aprendizagem e os conteúdos aprendidos numa narrativa própria com um conceito coeso e uma reconstrução da sua interpretação acerca do Renascimento. O estudante não só selecionou fontes iconográficas que corroboram o seu ponto de vista, como ainda editou essas mesmas fontes ao cortá-las de diferentes formas. Embora não existam as conexões lógicas registadas na categoria anterior, o estudante expressa-se através do desenho complementando a sua narrativa e acrescentando as suas próprias ideias e interpretações deste período histórico de forma significativa pessoal.

Figura 11 – Tarefa exemplo para a categoria “Ressignificação”.



Para uma melhor compreensão e entendimento da frequência destas ideias emergentes propõe-se a leitura do gráfico que se segue.

Gráfico 17 - Análise das ideias dos estudantes emergentes na análise da narrativa visual iconográfica.



Análise da frequência das fontes iconográficas selecionadas

Para facilitar a análise da frequência das fontes selecionadas, apresenta-se de forma esquemática (Quadro 29), as fontes históricas utilizadas, bem como os seus conceitos subjacentes. Identifica-se ainda neste quadro se estas fontes históricas foram ou não analisadas em contexto de aula, analisadas no decorrer das tarefas propostas de forma colaborativa, ou se estavam presentes no manual adotado podendo explicar uma maior familiaridade com as mesmas. Para esta apreciação foi concebida um conjunto de símbolos que facilita a interpretação definidos no quadro 28. A última coluna do quadro 29 pretende divulgar o número de estudantes que selecionaram as fontes, bem com a sua percentagem. Identifica-se através do uso do texto a negrito os valores mais significativos, ou seja, os valores acima dos 50%. Desta forma, sugerem-se as seguintes legendas, apresentadas por diferentes cores e símbolos, para facilitar a sua leitura:

- **Conceitos propostos pelas AE:** Renascimento; Humanista; Antropocentrismo; Classicismo; Naturalismo; Perspetiva; reinvenção das formas Clássicas e rutura medieval.
- **Conceitos e terminologias ligadas à análise artística e técnico-formal das obras de arte:** Geometria; rigor anatómico; rigor científico; proporção; simetria; racionalidade; elementos técnicos da pintura; elementos técnicos da escultura e elementos técnicos da arquitetura.
- **Outros conceitos substantivos abordados em aula e presentes no manual escolar:** Época moderna; distinção social; mecenato; imprensa; civilidade; intelectualismo; experiencialismo; mitologia e urbanismo.

Quadro 28 – Legenda de símbolos e definição.

Símbolo	Definição
	Fonte histórica ou obra de arte presente no manual escolar adotado.
	Fonte histórica ou obra de arte analisada em grande grupo de turma por meio da apresentação digital.

	Fonte histórica ou obra de arte analisada na tarefa colaborativa das camadas de inferência e apresentada à turma em apresentação oral pelos estudantes na simulação do leilão de arte.
	A fonte histórica ou obra de arte não foi analisada em grande grupo de turma, também não se encontra presente no manual escolar.
	Fonte histórica analisada no decorrer do 1º período do ano letivo.

Quadro 29 - Análise da frequência das fontes iconográficas selecionadas. Número de estudantes e percentagem.

Fonte histórica	Conceitos	Fontes históricas analisadas em aula ou presentes no manual?	Número de estudantes e percentagem das fontes selecionadas
Fonte 1 - Miguel Ângelo. <i>A criação de Adão</i> . C.1512.	Renascimento; antropocentrismo, classicismo, naturalismo, perspetiva. Geometria, rigor anatómico, elementos técnicos da pintura. Mecenato.		10 Estudantes. 37%
Fonte 2 - Giorgio Vasari. <i>Seis Poetas Tuscanos</i> (Os Humanistas), 1544.	Renascimento; humanista; antropocentrismo e classicismo. Geometria; rigor anatómico; proporção; racionalidade e elementos técnicos da pintura. Época moderna; intelectualismo; experiencialismo.		5 Estudantes. 18%
Fonte 3 - Jost Amman, ilustrador suíço. <i>Prensa móvel</i> , 1568 [Xilogravura]	Renascimento e humanista. Geometria e racionalidade; elementos técnicos da pintura, neste caso, ilustração. Época moderna; imprensa; intelectualismo.		9 Estudantes. 33%
Fonte 4 - Piero de la Francesca, artista italiano. <i>A cidade Ideal</i> , 1475.	Renascimento; humanista; antropocentrismo e perspetiva. Geometria; proporção; simetria; racionalidade; elementos técnicos da arquitetura. Época moderna e urbanismo.		12 Estudantes. 44%
Fonte 5 – Miguel Ângelo, artista italiano. <i>David</i> , c.1501-1504.	Renascimento; antropocentrismo; classicismo; naturalismo; perspetiva; reinvenção das formas Clássicas; rutura medieval. Geometria; rigor anatómico; proporção; simetria; racionalidade; elementos técnicos da escultura. Época moderna; experiencialismo.		19 Estudantes. 70%
Fonte 6 - Miguel Ângelo, <i>Estudos da Sibia</i> , sem data.	Renascimento; humanista; antropocentrismo e naturalismo. Rigor anatómico; proporção; técnicos da pintura; elementos técnicos da escultura. Experiencialismo.		4 Estudantes. 15%

<p>Fonte 7 - Albrecht Dürer, artista alemão renascentista, Xilogravura exemplificando experiências no campo da perspectiva utilizando uma linha. Em Manual das Medidas, 1525.</p>	<p>Perspetiva e rutura medieval. Geometria; racionalidade e elementos técnicos da pintura. Época moderna e experiencialismo.</p>		<p>1 Estudante. 4%</p>
<p>Fonte 8 - Leonardo da Vinci, artista italiano. <i>As proporções da figura humana a partir do Homem de Vitruvius</i>. 1490.</p>	<p>Renascimento; humanista; antropocentrismo; classicismo; naturalismo; perspetiva; reinvenção das formas Clássicas e rutura medieval. Geometria; rigor anatómico; proporção; simetria; racionalidade; elementos técnicos da pintura; elementos técnicos da escultura; elementos técnicos da arquitetura. Época moderna; experiencialismo.</p>		<p>18 Estudantes. 67%</p>
<p>Fonte 9 – Stefano Bonsignori, artista italiano. <i>Vista de Florença</i>, Itália, 1470-1490.</p>	<p>Renascimento. Elementos técnicos da pintura. Época moderna; mecenato.</p>		<p>2 Estudantes. 7%</p>
<p>Fonte 10 – Donato Bramante, Rafael, Miguel Ângelo, Bernini, entre outras intervenções de arquitetos e artistas. <i>Basilica de São Pedro</i>, 1506-1626, Vaticano.</p>	<p>Renascimento; humanista; antropocentrismo; classicismo; naturalismo; perspetiva; reinvenção das formas Clássicas; rutura medieval. Geometria; proporção; simetria; racionalidade; elementos técnicos da escultura e elementos técnicos da arquitetura. Época moderna e mecenato.</p>		<p>10 Estudantes. 37%</p>
<p>Fonte 11 - Leonardo da Vinci, <i>A Anunciação</i>, 1472.</p>	<p>Renascimento; humanista; antropocentrismo; classicismo; naturalismo; perspetiva; reinvenção das formas Clássicas; rutura medieval. Geometria; rigor anatómico; proporção; simetria; racionalidade e elementos técnicos da pintura. Experiencialismo e intelectualismo.</p>		<p>19 Estudantes. 70%</p>
<p>Fonte 12 – Mapa de Itália no final do século XV. [Ilustração].</p>	<p>Renascimento. Época moderna.</p>		<p>7 Estudantes. 26%</p>
<p>Fonte 13 - Autor desconhecido <i>Augusto de Prima Porta</i>, Vaticano, 20 d.C.</p>	<p>Classicismo; reinvenção das formas Clássicas e rutura medieval. Elementos técnicos da escultura. Mecenato e intelectualismo.</p>		<p>1 Estudante. 4%</p>
<p>Fonte 14 - Leon Battista Alberti - Desenho para a</p>	<p>Renascimento; classicismo; perspetiva; reinvenção das formas Clássicas; rutura medieval.</p>		<p>11 Estudantes. 41%</p>

Basílica de Santa Andreia, Mântua, Itália. 1472.	Geometria; proporção; simetria; racionalidade; elementos técnicos da arquitetura. Época moderna; intelectualismo.		
Fonte 15 - Ictinos e Calícrates, arquitetos gregos, Pártenon. VI século a.C. Atenas, Grécia	Renascimento; classicismo; reinvenção das formas Clássicas e rutura medieval. Geometria; proporção; simetria; racionalidade e elementos técnicos da arquitetura.		3 Estudantes. 11%
Fonte 16 - Rafael Sanzio, <i>Retrato do Papa Júlio II</i> , 1511.	Renascimento e humanista. Elementos técnicos da pintura. Época moderna; distinção social e mecenato.		1 Estudante. 4%
Fonte 17 - Albrecht Dürer, artista alemão. <i>Estudo da flor Iris versicolor</i> , 1503.	Renascimento e naturalismo. Rigor científico; proporção; simetria e racionalidade. Experientialismo.		1 Estudante. 4%
Fonte 18 - Rafael Sanzio, <i>A Escola de Atenas</i> , 1509-1510.	Renascimento; humanista; antropocentrismo; classicismo; perspectiva; reinvenção das formas Clássicas; rutura medieval. Geometria; rigor anatómico; proporção; simetria; racionalidade; elementos técnicos da pintura; elementos técnicos da escultura; elementos técnicos da arquitetura. Época moderna; mecenato; imprensa; experientialismo e intelectualismo.		17 Estudantes. 63%
Fonte 19 - Andreas Cellarius, cartógrafo holandês. Representação do Universo de acordo com o sistema heliocêntrico, 1660.	Renascimento; humanista; antropocentrismo e rutura medieval. Época moderna; experientialismo.		8 Estudantes. 30%
Fonte 20 - Panteão, século II, Roma.	Renascimento; classicismo e reinvenção das formas Clássicas. Elementos técnicos da arquitetura.		3 Estudantes. 11%
Fonte 21 – Grupo escultórico da porta de Catedral de Notre Dame de Chartres, França, século XIII.	Rutura medieval. Elementos técnicos da escultura e elementos técnicos da arquitetura.		1 Estudante. 3%
Fonte 22 – As cinco ordens clássicas.	Renascimento; classicismo; reinvenção das formas Clássicas. Proporção; simetria; racionalidade e elementos técnicos da arquitetura.		10 Estudantes. 37%
Fonte 23 – Sandro Botticelli, pintor italiano. <i>O nascimento de Vênus</i> , Cerca de 1484-1486.	Renascimento; humanista; antropocentrismo; classicismo; naturalismo; perspectiva; reinvenção das formas Clássicas; rutura medieval. Geometria; rigor anatómico; proporção; simetria; elementos técnicos da pintura.		15 Estudantes. 56%

	Época moderna; mecenato; experiencialismo, intelectualismo e mitologia.		
Fonte 24 – Miguel Ângelo, <i>Pietà</i> . 1499.	Renascimento; humanista; antropocentrismo e reinvenção das formas Clássicas. Geometria; rigor anatómico; proporção; simetria; racionalidade e elementos técnicos da escultura; Época moderna; mecenato e experiencialismo.		7 Estudantes. 26%
Fonte 25 - Hans Holbein, o novo, pintor alemão. <i>Retrato do mercador Georg Giszze</i> , 1532.	Renascimento; humanista e antropocentrismo. Geometria; rigor anatómico; proporção; simetria; racionalidade e elementos técnicos da pintura. Época moderna; distinção social; mecenato e intelectualismo.		0
Fonte 26 - Horace Vernet, pintor francês romantista do século XVIII - <i>O papa Júlio II ordena os trabalhos da Basílica de São Pedro de Roma</i> , 1826.	Renascimento; humanista; classicismo; perspectiva; reinvenção das formas Clássicas; rutura medieval. Geometria; rigor anatómico; proporção; simetria; racionalidade; elementos técnicos da pintura; elementos técnicos da arquitetura. Época moderna; distinção social e mecenato.		2 Estudantes. 7%
Fonte 27 - Albrecht Dürer, artista alemão. <i>Asa de uma rola</i> , estudo em aquarela, 1512.	Renascimento e naturalismo. Rigor científico; proporção; simetria e racionalidade. Experiencialismo.		7 Estudantes. 26%
Fonte 28 - Ottavio Vannini, artista italiano. <i>Miguel Ângelo e outros artistas, mostrando uma cabeça de Fauno (figura mitológica) a Lourenço de Médici</i> . C. 1638-42.	Renascimento; humanista; classicismo; naturalismo; perspectiva e reinvenção das formas Clássicas. Geometria; rigor anatómico; proporção; simetria; racionalidade; elementos técnicos da pintura. Época moderna; distinção social; mecenato; imprensa; experiencialismo e mitologia.		1 Estudante. 4%
Fonte 29 – Rafael Sanzio, pintor italiano. <i>Autorretrato</i> . 1504-1506.	Renascimento; humanista e antropocentrismo. Geometria; rigor anatómico; proporção; simetria; elementos técnicos da pintura. Época moderna e distinção social.		1 Estudante. 4%
Fonte 30 - Cleomenes, escultor da Grécia Antiga – <i>Vénus de Medici</i> , século I a.C. [Mármore].	Renascimento; classicismo; reinvenção das formas Clássicas e rutura medieval. Elementos técnicos da escultura. Intelectualismo e mitologia.		3 Estudantes. 11%
Fonte 31 – Filippo Brunelleschi, arquiteto	Renascimento; antropocentrismo; classicismo; perspectiva; reinvenção das formas Clássicas e rutura medieval.		16 Estudantes. 59%

renascentista. A perspectiva no interior da Igreja de São Lourenço, Florença. [Fotografia].	Geometria; proporção; simetria; racionalidade e elementos técnicos da arquitetura. Época moderna.		
Fonte 32 – Catedral da Colónia, Alemanha. Séculos XIII-XIV	Rutura medieval. Elementos técnicos da arquitetura.		2 Estudantes. 7%
Fonte 33 – Fachada de Igreja Santa Maria da Novella, completada por Leon Battista Alberti em 1470.	Renascimento; humanista; antropocentrismo; classicismo; perspectiva; reinvenção das formas Clássicas e rutura medieval. Geometria; proporção; simetria; racionalidade e elementos técnicos da arquitetura. Época moderna.		7 Estudantes. 26%
Fonte 34 - Narziß Renner, ilustrador alemão. <i>Ilustração dos trajes dos banqueiros burgueses alemães</i> , 1517.	Época moderna e distinção social.		1 Estudante. 4%
Fonte 35 - Andrea Mategna, pintor italiano. <i>O martírio de São Sebastião</i> . 1457-1459.	Renascimento; antropocentrismo; classicismo; naturalismo; perspectiva e reinvenção das formas Clássicas. Geometria; rigor anatómico; proporção; simetria; racionalidade; elementos técnicos da pintura; elementos técnicos da escultura; elementos técnicos da arquitetura. Época moderna.		1 Estudante. 4%
Fonte 36 - Leonardo da Vinci, <i>Mona Lisa</i> , 1503-1519.	Renascimento; antropocentrismo; naturalismo e perspectiva. Geometria; rigor anatómico; proporção; simetria; racionalidade; elementos técnicos da pintura. Época moderna; distinção social e mecenato.		15 Estudantes. 55.5%
Fonte 37 - Benvenuto Cellini, escultor italiano. <i>Perseu com cabeça de Medusa</i> , 1545. (Detalhe da escultura).	Renascimento; humanista; antropocentrismo; classicismo; naturalismo; perspectiva; reinvenção das formas Clássicas e rutura medieval. Geometria; rigor anatómico; proporção; simetria; racionalidade e elementos técnicos da escultura. Época moderna; experiencialismo e mitologia.		9 Estudantes. 33%

A análise do número de estudantes e consequente percentagem das fontes históricas mais seleccionadas e mobilizadas, permitiu recolher e interpretar dados importantes. Observando os números, sem muita surpresa, as fontes mais seleccionadas parecem ser as que foram trabalhadas e analisadas

em contexto de aula de forma mais intensiva. O caso particular do grande número de seleção das fontes número 5, 11 e 17, poderá ser explicado devido ao trabalho de análise na tarefa colaborativa das camadas de inferência, e a sua conseqüente apresentação oral aos colegas na simulação do leilão de arte. Mais familiarizados com as obras de arte, os artistas e os seus significados, os estudantes parecem ter sentido mais seguros e convictos das suas interpretações, o que poderá explicar a sua acentuada mobilização e utilização nas narrativas visuais. Destaca-se, ainda, o grande número de seleção das fontes número 8 e 31. Analisadas em grande grupo de turma, crê-se que a sua mobilização ligada ao facto de estas fontes conseguirem representar de forma mais explícita os conceitos propostos pelas AE, respetivamente ao conceito de antropocentrismo e perspectiva linear. A sua utilização revela ainda uma mobilização segura face aos conceitos, revelando assim uma grande evolução no seu entendimento e mobilização face aos dados analisados da FIP.

Com maior surpresa, surgem ainda a grande relevância na escolha das fontes 23 e 36. A primeira não foi analisada em grande grupo de turma nem se encontrava presente no manual adotado. Já a segunda, foi utilizada na FIP, brevemente mencionada e utilizada para o estudo das técnicas da pintura como o *sfumatto* e o conceito de naturalismo. Não tendo existido a possibilidade de entrevistar os estudantes pós realização da tarefa, pode-se interpretar que as fontes selecionadas como importantes para os estudantes pelo seu valor icónico, pela sua grande difusão pelos *media* ou até mesmo pelo valor significativo pessoal nas suas escolhas. Este critério de seleção parece evidenciado pelo estudante número 19, quando questionado relativamente aos critérios de seleção das fontes escreve: “A monalisa [sic] tem que estar porque é a monalisa.”

Por fim, registou-se ainda, à exceção da seleção da fonte 31, uma menor preferência pelas fontes patrimoniais e formas arquitetónicas. Durante esta IPS, os estudantes foram revelando em contextos mais informais, uma maior dificuldade na análise técnico formal e estética da arquitetura, assim como um maior desagrado e contrariedade na sua fruição artística. Lembra-se, a título de exemplo, os resultados da seleção das obras para o texto argumentativo presentes no quadro 23. No decorrer desta tarefa em particular, esta opinião é por exemplo evidenciada pelo estudante número 12, ao revelar nesta FM na pergunta 2 que: “A escultura e a arquitetura também são importantes para a história do Renascimento, porém, na minha opinião, não gosto tanto de as analisar.”

Análise dos critérios de seleção dos estudantes

Finda a tarefa da composição narrativa visual, foi proposto aos estudantes que respondessem a duas questões por escrito na FM que auxiliassem a compreensão e leitura das suas “obras” criadas. Desta

forma, a primeira questão pediu para que os estudantes explicassem e refletissem acerca da seleção e uso das fontes iconográficas pedindo: **«Qual foi o teu critério para a seleção das fontes iconográficas? Justifica a tua resposta.»** Da leitura dos 27 exemplares, emergiram as seguintes categorias de ideias que se apresentam no quadro 30.

Quadro 30 – Ideias dos estudantes relativamente ao critério de seleção das fontes iconográficas. Número de estudantes e percentagem.

Categoria	Definição	Exemplos de resposta
<p>Critério cronológico</p> <p>4 Estudantes 15%</p>	<p>Os estudantes fizeram uso do critério da cronologia para justificar a seleção de fontes iconográficas revelando uma preocupação temporal.</p>	<p><i>“Os meus critérios para a seleção de fontes foi escolher das mais antigas para as mais recentes de forma cronológica, para assim, entender melhor o conceito de ‘Renascimento’” (E23).</i></p>
<p>Significância intrínseca perfil 1: Pessoal</p> <p>4 Estudantes 15%</p>	<p>Inspirada nas categorizações de Alves (2007), considera-se que os estudantes apresentaram um nível básico de significância histórica intrínseca das fontes analisadas. Neste primeiro perfil, e à semelhança dos dados da autora, “(...)os estudantes não atribuem qualquer significância histórica aos contributos selecionados e analisam-nos apenas da perspetiva do seu interesse pessoal e dos interesses do seu quotidiano (...)” (p.236). Considerou-se o perfil pessoal pelo uso marcado das experiências pessoais dos estudantes, como por exemplo, “elas tiveram mais sentido para mim e refletem a minha pesquisa”.</p>	<p><i>“O meu critério para a seleção das fontes iconográficas é que para mim as que escolhi tinham mais sentido de ser escolhidas, e também pelo motivo de eu ter uma ideia e ter visto estas imagens quando falei e pesquisei sobre o Renascimento, por esses critérios fiz a minha escolha.” (E3).</i></p>
<p>Significância intrínseca perfil 2: Familiaridade e autoridade</p> <p>5 Estudante 19%</p>	<p>Inspirada nas categorizações de Alves (2007), considera-se que os estudantes apresentaram um nível básico de significância histórica intrínseca das fontes analisadas. Surgiu a necessidade de criar este segundo perfil devido ao facto de, neste grupo, as fontes terem sido utilizadas e validadas devido à familiaridade e autoridade cedida às aulas lecionadas. Mais uma vez, à semelhança das ideias da investigadora, este perfil demonstra que o estudante analisou as fontes “(...) como mero conteúdo aprendido na aula de História.” (p.236), não revelando uma significância histórica. Os estudantes apresentaram ainda critérios de autoridade entre os quais, o conhecimento da aula dos professores, a autoridade da internet e também dos livros. Ao remeterem para estes peritos ou especialistas, os</p>	<p><i>“Eu escolhi estas 7 imagens porque são as que me lembro mais durante o decorrer das aulas, à exceção da imagem do sistema Heliocêntrico. Eu escolhi essa porque acho muito importante sabermos que teorias existiam na altura.” (E13).</i></p> <p><i>“O meu critério para a seleção das fontes iconográficas foi o conhecimento retirado da aula e por serem fontes importantes para o renascimento.” (E10).</i></p>

	estudantes parecem assim validar as suas escolhas e a significância intrínseca das fontes iconográficas.	
<p>Significância intrínseca perfil 3: Espelho do passado</p> <p>4 Estudantes 15%</p>	Inspirada nas categorizações de Alves (2007), considera-se que os estudantes apresentaram um nível básico de significância histórica intrínseca das fontes analisadas. Este terceiro perfil entrelaça-se com a categoria da significância, mas também com a ideia de espelho do passado. As fontes “exibem o ideal estético”, semelhante ao perfil “Imagens do passado” encontrado em Ashby (2003), ou seja, “como se estas proporcionassem acesso directo ao passado ou fornecessem informação que pode ser tida por garantida, independentemente das circunstâncias da sua produção.” (p.44).	“O critério utilizado para a seleção de fontes iconográficas foi a relevância das fontes e o retrato da evolução artística verificada no Renascimento. Também escolhi as fontes que melhor exibem o ideal estético do Renascimento.” (E16).
<p>Descrição substantiva – passado informativo</p> <p>8 Estudantes 30%</p>	As ideias dos oito estudantes que fizeram emergir esta categoria apresentaram um critério descritivo substantivo, ou seja, os seus critérios apresentam uma descrição da História do Renascimento. Em muito semelhante às ideias apresentadas por Esteves (2020) na qual esta categorização se inspira, os estudantes apresentam uma contextualização espaço-temporal e até da sua origem como é o caso da resposta exemplo. Evidenciam uma perspectiva de informação, tal como apresentado pela autora, os estudantes “Focam-se num ou dois aspetos que consideram mais relevantes (...) por vezes e por tentativa, produzindo uma relação entre as informações, normalmente monocausal/monodirecional.” (p.52).	“Eu escolhi as imagens do retrato de Giorgio Vasari pois foi ele quem criou o tema do Renascimento, depois uma imagem de Itália pois é aí o seu país de origem, escolhi algumas imagens de obras renascentistas como exemplo desse estilo de arte, inclui outras imagens para representar o Heliocentrismo e o Antropocentrismo, usei uma imagem para referir o uso de sfumatto e por fim duas imagens para referir o uso de estruturas greco-romanas para um estilo clássico.” (E29).
<p>Significância contextual emergente fixa</p> <p>1 Estudante 4%</p>	Esta categoria, inspirada nos estudos de Cercadillo (2000) e Oliveira (2022), segue os seus modelos considerando que o estudante apresentou que a significância da sua seleção de fontes “(...)é avaliada dentro do contexto, pelas suas consequências imediatas e a longo prazo, sem ser feita nenhuma referência à variação da significância nas narrativas históricas.” (Cercadillo, 2000 citada por Oliveira, 2022).	“O meu processo de seleção de imagens baseou-se no tema que eu queria passar: a beleza angélica da era renascentista, os estudos sobre o mundo e os descobrimentos da natureza humana. Também me fascinam as pinturas de teor angélico que parecem embelezar a condição humana e levá-la ao contacto com o céu.” (E5).

Como se observa através do quadro anterior a análise às ideias presentes nas respostas a esta segunda questão fez emergir seis categorias de ideias. Exclui-se da tabela as categorias “Não responde” por ser auto explanatória, e uma ideia incoerente (“O meu critério para a seleção das fontes iconográficas foi: ordenei por ordem. Ex. Uma fila na vertical de pintura depois outra fila com

monumentos/construções, se olharem para a cartolina pode-se observar que estão ‘organizadas’ por fileiras.” (E1) que perfazem 8% da turma. Tal como a resposta exemplo demonstra, o critério de seleção é confuso e remete apenas para a composição da colagem em fila. A primeira categoria de ideias emergente é assim a de “Critério cronológico”. Nesta categoria 15% dos estudantes revelam ter selecionado e organizado as fontes iconográficas de acordo com a sua cronologia. Cruzando esta categoria com a tarefa da narrativa visual com uso a fontes iconográficas, entende-se que esta preocupação teve dois efeitos: o primeiro em dois estudantes foi a seleção de apenas fontes iconográficas correspondentes ao período do Renascimento, e o segundo que é o caso da resposta exemplo, que este critério não afetou a seleção, mas apenas a sua ordenação na cartolina. Podemos considerar que nas ideias presentes nesta categoria, existiu a dificuldade em compreender que muitas vezes uma fonte, mesmo que não corresponda ao período histórico estudado, poderá ser utilizada como evidência complementar, ou para corroborar uma ideia, estabelecer factos, gerar uma hipótese ou responder a uma questão, como constituiu o desafio desta tarefa.

Devido à natureza e peso significativo das ideias presentes dos estudantes, as categorias que se seguem levaram à inclusão e leitura de alguns estudos no âmbito da significância histórica. De acordo com Lis Cercadillo (2000), a significância é um conceito chave de segunda ordem que poderá ocorrer em qualquer exploração das ideias dos estudantes sobre as questões de interpretação e avanços na construção do conhecimento histórico. A significância defende, só poderá ser compreendida no contexto de uma narrativa. Tendo esta questão e a conseqüente desafiado a uma opção pessoal e à conseqüente reflexão dos critérios de escolha, não deverá ser grande surpresa a emergência destas categorias. Segundo a mesma autora:

In order to make sense of events in the past, in order to make them 'significant', historians select and organize the traces of those events –the evidence– and elaborate historical facts in the context of a specific narrative. So every narrative must be concerned with finding the significance of events, through the selection of facts in a coherent account. The issue is how historians use sources not only to establish discrete facts, but also as evidence for establishing the larger patterns that connect them, the patterns of meaning which give coherence to the account. (Cercadillo, 2000, p.40).

Embora não se encontrem ainda padrões de significado como a autora defende, para esta grande categoria de ideias, consideram-se algumas concepções de Alves (2007) e encontrou-se uma grande semelhança com a categoria da autora de um nível de significância ainda pouco sofisticado, que é o da

significância intrínseca. Os estudantes, como evidenciado nas respostas exemplos, parece terem escolhido as fontes iconográficas, pela sua relevância, pois têm uma importância histórica. É de referir que em todos estes perfis de ideias, todos os estudantes começam a sua justificação argumentando, que as fontes que selecionaram são as que têm mais sentido, ou são as mais importantes ou as mais relevantes. Contudo, e apesar desta ideia central, devido à justificação dos critérios apresentados existiu, a necessidade de criar três perfis de ideias, dentro da mesma categoria, que iremos dissecar de seguida. Note-se ainda que, unindo todos estes perfis, a grande categoria de significância intrínseca tem um peso de 49% da turma, sendo assim a categoria de ideias mais expressiva na análise desta questão.

No primeiro perfil de ideias encontramos a categoria “Significância intrínseca perfil 1: Pessoal” com um peso de 15%. Neste perfil de ideias encontramos um uso da primeira pessoa com verbos de ação pessoal. Os estudantes explicam as suas escolhas justificando-as através das suas experiências, daquilo que eles viram e pesquisaram, utilizam verbos de ação na primeira pessoa, por exemplo: as fontes são importantes porque eu as vi, ou eu as estudei e pesquisei. Tal como na categorização de Alves (2007), não se encontra nenhuma menção de significância histórica, mas apenas pessoal e correspondente aos seus interesses e carências. O segundo perfil de ideias analisadas é o de “Significância intrínseca perfil 2: Familiaridade e autoridade” com uma representação de 19%. Mais uma vez, as fontes são inerentemente importantes como no perfil anterior, mas nestes exemplos, os estudantes não justificam através das suas experiências pessoais, mas antes por estas serem fontes familiares, por serem aquelas que estudaram no decorrer das aulas. O facto de se terem analisado estas fontes iconográficas em aula parece reforçar a sua significância histórica intrínseca, mas também os professores como autoridades inquestionáveis e as fontes históricas percebidas como um mero conteúdo programático. Por fim, dentro desta grande categoria emergiu o terceiro perfil de ideias: a “Significância intrínseca perfil 3: Espelho do passado” representando 15% da turma. Tal como se poderá observar na resposta exemplo, uma vez mais os estudantes iniciam as suas narrativas justificando que as fontes são as mais relevantes, no entanto, ao contrário da categoria anterior os estudantes justificam e acrescentam à sua argumentação o facto de estas fontes serem as que mais refletem, mostram, exibem ou retratam, não só as ideias estudadas em aula como os próprios conceitos desta era histórica; ou seja, são maioritariamente fontes para obter informação.

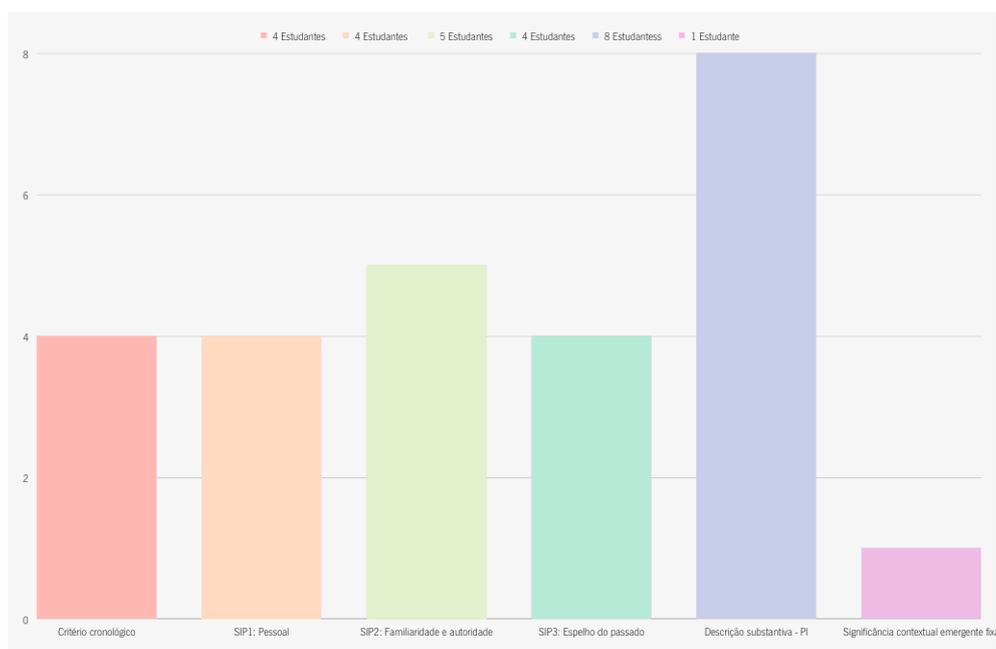
O perfil de ideias que se segue é o da “Descrição substantiva – passado informativo” que representa 30% da turma. Tal como referido na sua categorização estes estudantes formulam uma descrição da História do Renascimento. Todas estas narrativas iniciam num esforço de contextualização espaço-temporal e em algumas, como é o caso da resposta exemplo, observa-se mesmo uma tentativa

de contextualizar a sua origem. No entanto, estas descrições ainda se prendem muito às questões substantivas e, por isso, assumem um carácter de passado informativo semelhante à categoria encontrada em Esteves (2020). Observando o exemplo escolhido, o estudante para além da contextualização, seleciona depois dois aspetos que considerou importantes e tenta relacionar todas as informações numa narrativa pouco sustentada. Esta descrição é, contudo, muito coerente com a sua narrativa visual iconográfica evidenciada na figura 10 que se considerou visualmente numa tentativa de explicação, ainda que monodirecional.

Por fim, a última categoria de ideias emergente foi a “Significância contextual emergente fixa” com apenas um estudante, representando 4% da turma. Uma vez mais, existiu a necessidade de recorrer a estudos de significância histórica para categorizar a ideia emergente. Ao contrário das ideias dos estudantes que se encontram na categoria da significância intrínseca, o estudante número 5 não se limita a justificar a sua seleção de fontes iconográficas devido à sua importância inerente, mas justifica o critério de escolha como as fontes que o ajudam a construir uma narrativa coesa fruto da sua interpretação acerca da realidade em estudo, representando assim uma ideia mais sofisticada relativamente às restantes ideias analisadas referentes à significância histórica. Inspirada no modelo de Cercadillo (2000) e Oliveira (2022), considerou-se assim uma categoria semelhante à de significância contextual fixa, pois, à semelhança do nível categorizado das autoras a significância das fontes parecem ter sido avaliadas dentro do contexto histórico mais alargado: “os estudos sobre o mundo e os descobrimentos da natureza humana”. Esta ideia também sugere que o estudante é capaz de perspetivar as consequências a longo prazo desta era. Já do ponto de vista do estudo da evidência histórica, considera-se que o estudante demonstra um perfil de ideias semelhante ao de evidência em contexto proposto por Ashby (2003), e por isso também mais sofisticado do que as categorias de ideias anteriores. Ao inferir que as pinturas renascentistas embelezam a condição humana, mas também as elevam “ao contacto com o céu” ou com o divino, o estudante parece interpretar e relacionar as fontes selecionadas quando foram criadas e relaciona com a sociedade que a produziu, evidenciando assim uma compreensão contextual do conceito de Antropocentrismo.

A frequência destas ideias aqui caracterizadas poderá ser melhor entendida atendendo ao estudo do gráfico 18 que se segue. Na leitura do gráfico a sigla SIP corresponde a Significância Intrínseca Perfil, seguida do número identificador do perfil.

Gráfico 18 - Análise das ideias dos estudantes emergentes na análise dos critérios de seleção das fontes iconográficas.



Análise do texto argumentativo

Depois do desafio de responderem ao pedido de reflexão relativamente aos critérios de seleção das fontes iconográficas utilizadas, os estudantes foram convidados a responder e a refletir acerca de um segundo desafio que aqui se enuncia: **«Escreve um texto argumentativo através do qual consigas convencer que a narrativa visual que contruíste é a melhor opção para explicar este período histórico.»** Da leitura e análise destas narrativas argumentativas emergiram nove categorias de ideias distintas, definidas e exemplificadas através da leitura do quadro 31, que se segue.

Quadro 31 - Categorização das ideias dos estudantes presentes na elaboração do texto argumentativo final. Número de estudantes e percentagem.

Categoria	Definição	Exemplos de resposta
<p>Argumentos inválidos</p> <p>2 Estudantes 7%</p>	Do ponto de vista da argumentação os estudantes apresentam argumentos inválidos e/ou incoerentes.	“A narrativa visual é a melhor para perceber o que era o renascimento pois falando só não chega para compreender o que era o renascimento também porque o renascimento não era só pintura, também era esculturas arquiteturas e organização da cidade.” (E17)
<p>Significância intrínseca</p> <p>2 Estudante 7%</p>	Semelhante à categoria de ideias da questão anterior, os estudantes apresentam um nível básico de significância histórica intrínseca das fontes utilizadas (Alves 2007), as fontes simbolizam o renascimento porque os	“Eu acho que a minha obra é a melhor primeiro porque fui eu que fiz, segundo eu escolhi que as obras que eu escolhi simbolizam muito bem o renascimento pois eu não gosto de arte e mesmo assim conhecia as imagens.” (E19).

	estudantes já as conheciam e elas estão documentadas logo, são intrinsecamente importantes.	
Relato descritivo 3 Estudantes 11%	Os estudantes descrevem meramente as fontes iconográficas utilizadas em relatos pouco coerentes, sem a existência de um fio condutor perceptível. Não são compreensíveis nem algumas explicações ou tentativas de explicação consistindo assim em narrativas produzidas em forma de lista de factos e informações.	<i>“Eu escolhi a fonte 11, ‘Anunciação’ de Leonardo da Vinci em 1472 pois retrata um acontecimento importante. A fonte 36 ‘Mona Lisa’ também de Leonardo da Vinci pois foi uma obra reconhecida por muita gente e vale milhões de euros. A fonte 5 em que mostra como as pessoas eram esculpidas nuas naquela época. A fonte 31 que mostra a perspectiva no interior da Igreja com um ponto de fuga. A fonte 22 que representa a ordem arquitetónica e por fim a fonte 4 em que nos mostra a cidade ideal. Tudo isto foi fundamental para a época do renascimento.” (E6).</i>
Relato descritivo com ilustração de conceitos 11 Estudantes 41%	A categoria é muito semelhante à categoria anterior, com a exceção de os estudantes revelarem uma grande preocupação em mobilizar e aplicar os conceitos do conteúdo programático. Repete-se a listagem de factos e informações sem, no entanto, apresentarem nenhum fio condutor, mas antes uma descrição substantiva. Não existe nenhuma tentativa de contextualização espaço-temporal ou perspectiva de mudança.	<i>“Acredito ter a melhor narrativa visual pois apresento os conceitos desenvolvidos nesta era histórica como a evolução de novas técnicas na pintura na fonte 11, a evolução e idealização da arquitetura (classicismo) na fonte 4 e fonte 14 também apresentado a geometria na sua idealização, a perspectiva linear na fonte 31; o naturalismo e a normalização de corpos nus na fonte ‘David’ e a invenção/criação da imprensa na fonte 3.” (E4).</i>
Descrição com foco na cronologia 4 Estudantes 15%	Nesta categoria encontram-se narrativas com uma preocupação em contextualizar temporalmente, espacialmente ou ambas, com um grande foco na cronologia como é o caso da resposta exemplo. Os estudantes procuram contar a história do Renascimento, mas ainda de forma descritiva e uma vez mais com uma grande preocupação em aplicar e demonstrar os conceitos substantivos da temática. Não se revelam nem algumas tentativas de explicação, mas reconhece-se já algumas relações entre as informações apresentadas, ao contrário da categoria anterior. Identifica-se por fim também algumas ideias relacionadas de mudança.	<i>“O Renascimento inspirou-se a partir da Antiguidade Clássica, os gregos e os romanos e foi sobretudo em Itália, o berço do Renascimento que iniciou este movimento renascentista. A partir do século XV, vários pintores, escultores, ou a sociedade em geral, começou a inspirar-se na Antiguidade Clássica para fazer as suas obras e aí nasce o conceito de Classicismo, também se pode referir que foi a partir deste século, que deixaram de ver Deus como o centro de tudo e passaram a ver o Homem como centro e foi aí que nasceu o conceito de antropocentrismo. Com esta narrativa visual que construí eu quero demonstrar quais foram as bases destes artistas para elaborar estas obras e construção nos séculos XV a XVI e motivo pelo qual este período se designa de Renascimento.” (E23).</i>
Descrição com alguns elementos explicativos 2 Estudantes	De forma idêntica à categoria anterior encontra-se nestas narrativas uma tentativa de contextualizar o período Histórico tanto espacialmente como	<i>“A minha narrativa visual é a melhor opção para explicar o Renascimento, porque uso fontes que exemplificam a evolução da sociedade nesse período</i>

7 %	<p>temporalmente. Perceciona-se a tentativa em conceber uma explicação causal e estabelecem também algumas relações temporais. Dentro da descrição substantiva e de forma diferenciada das categorias anteriores os estudantes aprofundam algumas ideias e fundamentam-nas com recurso e alusão às fontes iconográficas.</p>	<p><i>histórico. Primeiro temos o mapa de Itália que demonstra o início e a origem do Renascimento, seguindo da imprensa que inicia um período próspero para a literatura. No Renascimento a sociedade adotou um pensamento antropocentrista, representado através do 'Homem de Vitruvius', traçando assim o começo da evolução da arte. Na pintura, com o 'Nascimento de Vênus' e a 'Mona Lisa' onde começamos a dar valor ao realismo e naturalismo das obras, através da expressividade dos rostos e a ideia de movimento com os gestos expressivos das personagens. Na escultura, que ao contrário da Idade Média passou a ser um elemento artístico separado e adotou a simetria, harmonia e naturalismo como características principais com 'David', 'Perseu com a cabeça de Medusa' e 'Pietà'. Na arquitetura, passamos a usar um rigor matemático nunca antes visto e o critério da horizontalidade, mas também a perspectiva linear, através do 'Interior da Igreja de São Lourenço', a Igreja Santa Maria da Novella e a Basílica de Santa Andreia. E através do uso de todos estes critérios foi criada a 'Cidade Ideal'." (E11).</i></p>
-----	--	--

<p>Evidência em contexto</p> <p>1 Estudante 4%</p>	<p>Através desta narrativa, encontram-se ideias semelhantes com o modelo de progressão de evidência proposta por Ashby (2003), mais concretamente, o nível 6 da evidência em contexto. Nesta resposta, o estudante demonstrou entender a evidência dentro do seu contexto histórico, o seu significado e a relação com a sociedade que a produziu. O estudante torna visível algum do seu processo inferencial e apresenta ainda algumas ideias relativamente ao legado da era renascentista.</p>	<p><i>“Estas imagens conseguem explicar o Renascimento, pois mostram como era a vida nessa época, tanto nas técnicas que usavam para a arquitetura ou pintura e como eram as teorias existentes na altura. Na minha narrativa visual está presente o interior da Igreja de São Lourenço e a técnica que era utilizada que era a perspetiva linear. Através desta imagem podemos concluir que a técnica usada era muito avançada pois ainda hoje a usamos. Logo ao lado vemos a imagem do quadro ‘A Anunciação’ de Leonardo da Vinci. Com ela podemos ver a técnica do chiaroscuro, que consiste em pintar com vários tons para dar a perspetiva de volume. Em baixo está presente uma imagem onde vemos a prensa móvel e concluo que era o meio usado para circular informação na época. Em baixo da prensa móvel está o Homem de Vitruvius que era uma teoria que dizia que o Homem tem a mesma altura independentemente se os braços estiverem para cima ou para baixo, o que mudou o pensamento da época. Depois temos 5 ordens clássicas da época, que mostram que a sociedade se inspirava nos romanos e nos gregos. No último está a teoria do sistema heliocêntrico que mostra a teoria que as pessoas acreditavam.” (E13).</i></p>
<p>Evidência em contexto com reformulação e ressignificação</p> <p>1 Estudante 4%</p>	<p>Semelhante ao perfil anterior, considera-se que também este estudante se encontra na categoria de evidência em contexto (Ashby, 2003), mas com a adição de uma interpretação que reflete a reformulação e ressignificação das fontes históricas traduzindo-se e evidenciando uma aprendizagem com significado.</p>	<p><i>“A minha narrativa tem como objetivo o movimento, a sensação de poder e de voo que esta época trouxe. Depois das escuridões trazidas pelas guerras, veio uma época de relativa paz, que permitiu o desenvolvimento humano. O céu, o mar, Deus, e tudo o que antes parecia desconhecido começou a ser desvendado. Tentei transmitir estas sensações pelas pinturas angélicas, pelos estudos do modelo animal e da terra, e pela pintura do coliseu. As pinturas do renascimento tinham uma grande sensação de movimento, algumas parecem realmente flutuar, e eu penso que isso é uma bela metáfora. Uma bela metáfora para a Humanidade, que sentiu que a vida começou a expandir-se.” (E5).</i></p>
<p>Tentativa explicativa linear</p> <p>1 Estudante 4%</p>	<p>Reconhece-se no teor desta resposta exemplo uma narrativa emergente que já apresenta uma lógica interna argumentativa e um fio condutor</p>	<p><i>“Inicialmente, optei por selecionar o mapa de Itália, pois este foi o berço do Renascimento e do início da época Moderna. Posteriormente seleccionei a</i></p>

	<p>coerente. O estudante inicia a sua narrativa com uma contextualização espaço-temporal e evidencia recorrentemente os conceitos substantivos com recurso às fontes iconográficas selecionadas. Considera-se ainda a presença, por tentativa, de elementos explicativos e, relativamente à argumentação, uma estrutura clara terminando com um argumento conclusivo que explica a sua colagem.</p>	<p><i>obra 'O Homem de Vitruvius' de autoria de Leonardo da Vinci pois esta remete para o conceito de antropocentrismo, ou seja, o Homem no centro do universo. Depois seleccionei a 'Criação de Adão' de Miguel Ângelo pela sua importância estética e cultural. Depois temos a estátua de 'David' que evidencia a evolução artística e o naturalismo. Depois escolhi a fonte 'A perspectiva do interior da Igreja de São Lourenço' que evidencia o conceito de perspectiva linear. A fonte que se segue, escolhi pelo mesmo motivo. A fonte a seguir é o 'Nascimento de Vênus' da autoria de Sandro Botticelli, que, mais uma vez, reflete o ideal estético renascentista através do naturalismo, além disso evidencia o classicismo através do episódio retratado que remonta à Antiguidade Clássica. Todas estas obras retratam nitidamente a importância da Arte no Renascimento e mostra também a evolução artística e ideológica que se deu na época." (E16).</i></p>
--	---	--

Esmiuçadas as categorias de ideias de ideias emergentes, considera-se importante atender a algumas especificidades relativamente a cada uma delas, e ainda às características encontradas no teor de cada resposta exemplo. Na primeira categoria de ideias “Argumentos inválidos” encontramos 2 estudantes, representando 7% da turma. Nestas duas respostas encontramos ideias de senso comum, mas atendendo ao desafio da tarefa que pretendia a construção de um texto narrativo considerou-se a categoria de argumento inválido, pois o conteúdo das premissas não foi suficiente para que se tivesse uma conclusão lógica ou válida. Em seguida, emergiu um grupo de ideias de dois estudantes representando 7% do total na categoria de “Significância intrínseca”. Esta categoria é bastante semelhante às ideias anteriormente categorizadas presentes no quadro 30, mas, no decorrer desta argumentação os dois estudantes alegam que esta é a melhor forma de explicar o Renascimento recorrendo a uma ideia similar à própria autoridade das fontes. Ou seja, compreende-se a lógica de que esta é a melhor forma de explicar pois estas fontes são conhecidas, toda a gente as conhece, são populares, logo a colagem e seleção de fontes é automaticamente válida e intrinsecamente mais importante.

O segundo grande grupo de ideias emergentes nos estudantes foi a de descrição ou relato descritivo, ainda que com algumas diferenças que importa sublinhar. De uma forma ligeiramente diferente da categoria anterior, apresenta-se a terceira categoria de ideias caracterizada como “Relato

descritivo” representando 11% da turma. Ainda que os estudantes não apresentem um fio condutor coerente ou quaisquer tentativas de explicação, também não se limitam a argumentar a importância das suas “obras” com a importância inerente das fontes iconográficas. Antes, apresentam por tentativa uma descrição de factos e informações que consideram importantes. Como se evidencia através da resposta exemplo, alguns estudantes terminam com uma nota conclusiva, ainda que se considere uma conclusão ao nível do senso comum. A categoria de ideias que se segue é a de “Relato descritivo com ilustração de conceitos” com uma representação de 41% da turma, sendo assim a categoria mais significativa nesta análise de ideias. A categoria é em tudo semelhante à categoria anterior, no sentido que apresenta apenas uma lista de informações e factos, mas com uma intenção clara de provar, talvez com a preocupação da avaliação, que os estudantes compreenderam e conseguem aplicar os conceitos e conteúdos programáticos, pois apresentam os conceitos desenvolvidos nesta era histórica. Como evidenciado pela tese inicial da resposta exemplo: “Acredito ter a melhor narrativa visual pois apresento os conceitos desenvolvidos nesta era histórica (...)”, os estudantes ilustram literalmente os conteúdos estudados sem, no entanto, relacionarem as informações entre si; as fontes iconográficas parecem “falar” pelos historiadores. Do ponto de vista do estudo da evidência, poder-se-á fazer um paralelo com a categorização de Ashby (2003) de tesoura e cola, no sentido em que os estudantes elaboram uma versão retirando informações verdadeiras de cada relato numa narrativa convincente.

Ainda no campo da descrição, mas revelando mais uma maior sofisticação das ideias dos estudantes segue-se a categoria da “Descrição com foco na cronologia” com 4 estudantes e uma representação de 15% da turma. As quatro narrativas que se inserem nesta categoria demonstraram uma clara preocupação em contextualizar temporalmente e espacialmente o período histórico. Analisando e interpretando a resposta exemplo, é curioso observar algumas das suas especificidades relativamente às ideias de mudança. Analisando o excerto: “(...) também se pode referir que foi a partir deste século, que deixaram de ver Deus como o centro de tudo e passaram a ver o Homem como centro e foi aí que nasceu o conceito de antropocentrismo.”, evidencia-se uma perspetiva de mudança imediata. Também, em todas as ideias analisadas nesta categoria, existe uma perceção e noção de evolução como positiva. Pela afinidade ao nível das suas características considerou-se esta categoria muito semelhante ao modelo proposto pelas autoras Esteves e Gago (2020) de “Descrição-evolução positiva”. Consideram-se assim narrativas descritivas, geralmente monocausais e monodirecionais, em que do passado para o presente existe uma evolução positiva contínua. Ao contrário do modelo das autoras, não se identificam, no entanto, para já tentativas explicativas. A categoria de ideias que se segue é a de “Descrição com alguns elementos explicativos” com 7% do total de estudantes. Como evidenciado na resposta exemplo,

encontram-se nestas respostas, não só uma contextualização espaço-temporal, como os estudantes estabelecem várias relações temporais entre o passado e o presente ou até entre períodos do passado, como por exemplo: “Na escultura, que ao contrário da Idade Média passou a ser um elemento artístico separado e adotou a simetria, harmonia e naturalismo (...)” e “Na arquitetura, passamos a usar um rigor matemático nunca antes visto (...)”. Note-se ainda que o estudante evidencia uma perspectiva de mudança gradual, mas também a especificidade de escrever com recurso ao “nós”. Por se perceberem neste grupo de ideias um fio condutor mais claro e mais relações entre as informações apresentadas, considera-se esta categoria como representante de ideias historicamente mais sofisticadas.

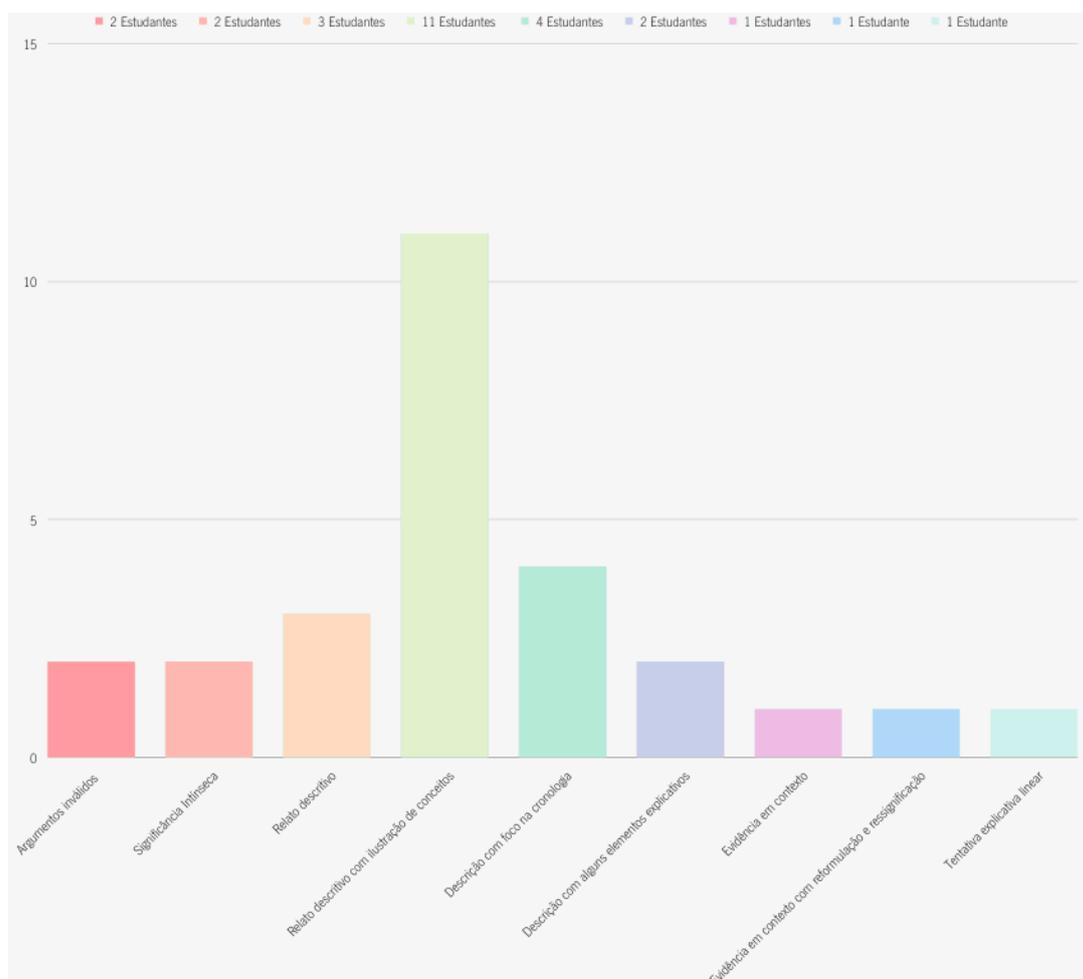
A sétima categoria de ideias, com apenas um estudante representando 4% da turma é a de “Evidência em contexto”. Tal como mencionado, a categoria é inspirada no modelo provisório de evidência de Ashby (2003), mas a sua análise revela algumas especificidades interessantes a nível da capacidade inferencial e da interpretação da evidência histórica. Por exemplo, o estudante estabelece relações passado-presente e reflete acerca do legado da era, a citar: “Através desta imagem podemos concluir que a técnica usada era muito avançada pois ainda hoje a usamos.”. Como observado, o estudante perspetiva uma evolução bem sucedida através da sua durabilidade. Semelhante a esta categoria, mas revelando um perfil de ideias diferente encontra-se a categoria “Evidência em contexto com reformulação e ressignificação”, também com apenas um estudante, representando 4% da turma. Esta categoria é em muito semelhante à categoria anterior, no sentido que a evidência é compreendida no âmbito da sociedade que a produziu e nas suas relações. O estudante interpreta as fontes iconográficas que selecionou como reflexo da época de desenvolvimento humano que o período histórico permitiu. Contudo, de uma forma sensivelmente diferente a qualquer categoria de ideias aqui definida, o estudante interpreta e reformula o significado das temáticas estudadas de forma a fazerem sentido para ele mesmo. O estudante apresenta assim uma metáfora que, não só reflete o significado deste período histórico evidenciando com obras artísticas, como revela que esta foi uma aprendizagem com significado.

A última categoria de ideias analisadas emergente é a “Tentativa explicativa linear”, com apenas um estudante, representando 4% da turma. Esta ideia analisada demonstra claramente que se trata de uma argumentação construída de forma mais sofisticada: o estudante inicia a sua narrativa contextualizando no tempo e no espaço o período do Renascimento, segue uma linha lógica coerente argumentando e justificando as suas escolhas, e apresenta ainda uma conclusão sólida. Considera-se que este estudante está ainda na tentativa explicativa linear, pois, nem sempre fica clara a relação entre as informações ou descrições no decurso da sua narrativa. Considera-se extremamente positivo ainda, o

uso recorrente do verbo “evidencia”. O estudante não se limita a enumerar um conjunto de características e técnicas artísticas, mas antes, torna visível o seu raciocínio lógico afirmando não só a importância da arte nesta sociedade como a forma como esta evidencia uma evolução ideológica.

A frequência destas ideias poderá ser melhor entendida atendendo ao gráfico que se segue.

Gráfico 19 – Frequência das ideias emergentes presente na pergunta final da FM.



Análise global à tarefa final da ficha de metacognição

Propõe-se iniciar esta análise global de uma forma reflexiva na perspetiva de uma futura docente. A proposta e conceção desta tarefa final teve vários objetivos ambiciosos. Um dos objetivos foi o de projetar uma tarefa na qual os estudantes tivessem de manusear um grande número de fontes iconográficas, à semelhança das tarefas anteriores, na qual se “dessacralizasse”, de certa forma, as obras de arte aproximando-as dos estudantes. Esta tarefa encontra-se assim em linha com as competências e aprendizagens desenvolvidas no decorrer da intervenção. Por um lado, ela permitiu conhecer qual é o critério de seleção de fontes que os estudantes utilizaram, que compreensões, interpretações e

inferências criaram e que tipo de narrativas formaram através das suas fruições estéticas. A escolha da colagem pareceu adequada por ser menos tradicionalista na sua forma, por exigir uma recriação mental do passado para a compreensão do mesmo (Barca, 2020), e por permitir a literal tarefa de compor e ordenar requerendo alguma capacidade estética e significação pessoal.

A segunda intenção, como já anteriormente mencionado, foi a de certa forma aferir como é que os estudantes se orientariam face a 37 fontes iconográficas diferentes? Que critérios usariam? Como os justificariam? A análise desses dados permitiu, como registamos, compreender por exemplo se a familiaridade das fontes e obras de arte, a análise em sala de aula, os média teriam alguma influência nestas escolhas. Através da análise (quadro 29,) entendemos que naturalmente todas estas questões influenciaram a escolha e mobilização destas fontes iconográficas. Porém, esta análise também nos deu dados para poder afirmar que os estudantes também se sentiram confiantes em escolher e utilizar fontes iconográficas desconhecidas e foram capazes de as mobilizar nas suas composições com confiança. Estas informações evidenciaram que existiram alguns avanços e melhorias relativamente à leitura e interpretação das fontes iconográficas. Desde a aplicação da FIP e consequentes tarefas, foi notória um desenvolvimento dos estudantes, mostrando que criadas oportunidades com tarefas desafiadoras os estudantes são capazes de desenvolver a pouco e pouco as suas literacias históricas e visuais.

Naturalmente, e a par das intenções elencadas, esta tarefa foi também concebida em linha com os pressupostos da Educação Histórica, bem como ambicionou tentar atender e responder às questões de investigação que regem este relatório de estágio. Embora a tarefa se enquadre em todas as questões de investigação, esta pretendia responder de forma mais direta a duas questões em particular, em primeiro lugar: **«Quais são as interpretações, compreensões, inferências e mobilização de conhecimento substantivo, que os alunos criam a partir da exploração de fontes iconográficas?»** e **«Como é que os alunos explicam o Renascimento de forma multifatorial?»**

Relativamente à primeira questão, considera-se que a tarefa foi bem sucedida. Esta permitiu, de facto, compreender e aferir uma série de ideias relativamente à forma como os estudantes exploram as fontes iconográficas, bem como se orientam na sua seleção. Porém, numa nota analítica reflexiva hoje com alguma distância temporal, e analisando as ideias emergentes, questiona-se se o desafio da narrativa visual iconográfica deveria ter diretivas mais explícitas relativamente ao pedido e suscitação de tornar o processo inferencial e lógico mais visível. O grande número de estudantes na categoria de ideias “Tesoura e Cola” (consultar o quadro 27), possivelmente poderia ser menor se as instruções tivessem sido mais claras quanto ao que se pretendia com a tarefa. Reflete-se ainda que, se não fossem as questões que se seguiram a esta tarefa, também esta ficha final teria ficado aquém das expectativas e os resultados muito

difíceis de interpretar. Futuramente, e não querendo desistir do formato que ainda assim permitiu respostas muito interessantes, poder-se-ia pensar na inclusão de legenda que tornasse a obra mais clara ou o desafio de integrar nas suas obras um certo número de inscrições ou setas. Fica a reflexão e a aprendizagem.

Não obstante esta reflexão em torno de pequenos aspetos que poderiam ter sido melhor executados, e algumas intencionalidades pedagógicas mais direcionadas, debruçemo-nos sobre as informações que nos permitiu inferir. Ainda que a narrativa visual pudesse ter tido algumas falhas na sua conceção, a verdade é que pelo menos 41% dos estudantes foi capaz de demonstrar e representar claramente alguma linha conceptual e lógica com recurso a apenas fontes iconográficas, o que certamente foi um grande desafio dado a multiplicidade de fontes disponíveis. Com recurso às análises das questões 2 e 3, registaram-se uma multiplicidade de interpretações, compreensões e inferências que foram devidamente definidas e categorizadas. De uma forma generalizada, entende-se ainda uma mobilização muito segura do conhecimento substantivo, demonstrado transversalmente em todas as etapas da tarefa. Não só os estudantes aplicam e definem corretamente os conceitos a trabalhar, como facilmente os ilustraram ou conseguem evidenciar no decorrer das suas narrativas. Mesmo não conhecendo muitas das fontes propostas na tarefa, os estudantes mostraram ainda não ter dificuldade em reconhecer estas características, como por exemplo no caso da fonte 27 da aguarela de Albrecht Dürer que evidenciava o conceito de Naturalismo. Todos estes dados revelam aprendizagens construídas.

Ainda em resposta à pergunta de investigação, refere-se o elemento mais inesperado da análise, que foi a emergência de ideias relacionadas com o conceito metahistórico de significância histórica. Para nos ajudar a compreender o porquê destas ideias, esclarecem Barton e Levstik (2001, citado por Alves, 2007, p.44), que estas ideias de significância, poderão ser muitas vezes "(...) construções culturais transmitidas pela escola, família, media, museus e demais património histórico, aos membros da sociedade apresentando-lhes, cada um, uma versão do passado que lhes permitem a construção de imagens e de ideias sobre esse mesmo passado." Tratando-se maioritariamente de obras de arte, não são assim de estranhar alguns perfis de ideias de significância intrínseca. Esta emergência, relembra, uma vez mais a importância de conhecer o mundo conceptual dos nossos estudantes, as suas ideias prévias e sobretudo o reconhecimento que fruto de todas estas influências e *media*, os jovens possuem já diversas ideias relacionadas com a História (Barca, 2001) e até com a Arte.

A segunda questão de investigação inerente a esta tarefa foi: **«Como é que os alunos explicam o Renascimento de forma multifatorial?»**. Analisando os resultados e as respostas emergentes não existem de facto dados que nos permitam responder a esta questão. Avaliando o teor

das ideias apresentadas pelos estudantes, apenas emergiram situações de referências monocausais e monofatoriais, nomeadamente nas categorias “Descrição substantiva – passado informativo” (quadro 30); “Descrição com foco na cronologia” (quadro 31) e “Tentativa explicativa linear” (quadro 31). Uma vez mais em registo reflexivo, a ausência destes dados não se deve à falta de capacidade dos estudantes, mas antes à menor presença do desafio. Refletindo acerca da tarefa, conclui-se que nem as questões estimulavam ou desafiavam face a este entendimento e construção, nem os estudantes possuíam dados ou fontes suficientes que lhes permitissem inferir eficazmente e estabelecer relações multifatoriais ou estabelecer hierarquias. Lembra-se assim as ideias de Lee (2005), quando afirma a importância do saber factual e de que os estudantes necessitam de uma fundação sólida de substância da História.

Nesta tarefa reconhece-se que este equilíbrio poderia ter sido mais bem conseguido. Não obstante, e tendo em conta todas estas notas para o futuro docente, ao nível substantivo ficou evidenciada a compreensão de muitas condições que levaram ao arranque da era Renascentista, bem como a própria mudança de mentalidade e da própria sociedade. Ainda, os estudantes mostram nas suas ideias compreender tanto a rutura com o período medieval que o antecede, como a própria reinvenção das formas clássicas, ainda que num nível maioritariamente descritivo para a maioria dos estudantes da turma, como evidenciado nas ideias emergentes no quadro 31. Do ponto de vista do conceito metahistórico da explicação, mais precisamente da construção e formulação de uma argumentação, notam-se também melhorias nas estruturas narrativas dos estudantes. Muitas destas narrativas iniciam com uma declaração da “tese” a defender e terminam já com uma nota ou argumento conclusivo.

Um último ponto de análise e terminando a nota refletiva face a este instrumento de recolha de dados, afirma-se a intenção de no futuro poder reformular esta ficha. Refletindo acerca do conceito de metacognição, este deverá permitir que o estudante possa autorregular a sua própria aprendizagem. Argumenta-se que esta ficha cumpriu em parte a sua função, mas observando agora com distanciamento toda esta intervenção e a análise de dados surgida, gostar-se-ia de ter tornado este processo mais evidente para os estudantes e, acima de tudo, ter gerido melhor o tempo. Com uma nova oportunidade de reformular esta tarefa, mas também com a experiência pedagógica, optar-se-ia pela inclusão de questões de carácter mais reflexivo e do domínio metacognitivo que permitissem tanto ao professor, como aos estudantes uma visão mais clara das conquistas, dos momentos mais significativos bem como das fragilidades da intervenção.

3.5 Discussão dos resultados: algumas considerações

Finda a análise de dados, propõe-se uma discussão final e algumas considerações que surgem após o estudo comparativo dos dados recolhidos do trabalho dos estudantes em momentos diferentes da intervenção. A intenção desta análise, será a de avaliar quais foram as ideias emergentes mais significativas decorrentes de cada instrumento de recolha de dados, bem como identificar as principais ideias que foram necessárias de sofisticar e também combater. Ainda, tenciona-se sempre que os dados o permitirem, a comparação e cruzamento das ideias iniciais com as ideias finais recolhidas. Nesta ótica, pretende-se assim avançar com algumas respostas e considerações relativamente à última questão de investigação proposta através deste relatório que se enuncia: **«Qual foi progressão de ideias que ocorreu nos estudantes em relação aos conceitos metahistóricos, e aos conceitos substantivos selecionados?»** Debrucemo-nos então sobre a revisão e discussão destes dados.

No questionário inicial antecedente à IPS, optou-se como vimos, por uma FIP que permitisse através de respostas de carácter mais aberto, aceder livremente às ideias dos estudantes acerca do conceito metahistórico de evidência histórica, mas também relativamente à interpretação de obras de arte e aos conceitos substantivos a desenvolver como o Renascimento, o Humanismo, o Antropocentrismo, o Classicismo e o Naturalismo. Propõe-se assim, uma análise das ideias emergentes mais relevantes e significativas.

No primeiro grupo da FIP, apresentou-se um “problema” relativo à autenticidade das obras de arte, através da existência das duas obras da “Mona Lisa” de Leonardo da Vinci. Serviu este dilema para compreender que critérios os estudantes utilizam para validar as suas afirmações históricas. Através deste problema, recriando uma situação recorrente no campo da História da Arte, questionou-se: qual é a obra “verdadeira” e qual é a “falsa”? Um notável número de 77% da turma afirmou que a obra verdadeira era a fonte 1, a “Mona Lisa” exposta no Museu do Louvre. Sendo este por si só um dado interessante, importou antes para efeitos do estudo da evidência histórica, compreender como é que os estudantes justificaram as suas opções. Através da análise das ideias evidenciadas no quadro 3, registou-se que a mesma percentagem de estudantes (77%), justificou as suas respostas apelando a ideias de autoridade. Embora se tenham encontrado diferentes perfis dentro desta emergência de ideias, a relembrar: a autoridade do museu, a datação, uma combinação entre ambos ou até mesmo a popularidade da obra; todos remeteram para a informação na legenda que acompanha a fonte e reforçando assim uma conceção e evocação de que o Museu é a entidade e a autoridade não só na divulgação do conhecimento, como peritos especialistas e detentores de conhecimento sobre Arte.

Esta propensão dos estudantes apelarem a ideias de autoridade para validarem afirmações históricas ecoou de imediato os dados anteriores de investigadores que têm como objeto de estudo a evidência histórica como Ashby (2006), e evidenciou de certa forma uma das primeiras suposições, ou ideias a combater e sofisticar. Peter Rogers (1978, citado por Ashby 2006), afirma que é estritamente necessário existirem outras afirmações de conhecimento para além da mera autoridade sob a pena de uma “(...) futilidade da regressão infinita desta abordagem (...)” (p.152). Um outro problema relativamente a esta propensão e a esta abordagem é sugerido por Lee (2005), precavendo esta suposição de que o passado é dado pela autoridade, pode tornar problemático qualquer encontro dos estudantes com fontes múltiplas e diversificadas. Problematiza o autor que, se as fontes forem percecionadas como detentoras de apenas informações corretas ou incorretas, tudo o que podemos fazer é aceitar ou rejeitar o que nos é “oferecido”. Esta ideia do autor poderá certamente explicar a rejeição da Fonte 2, baseados apenas nas informações da sua legenda.

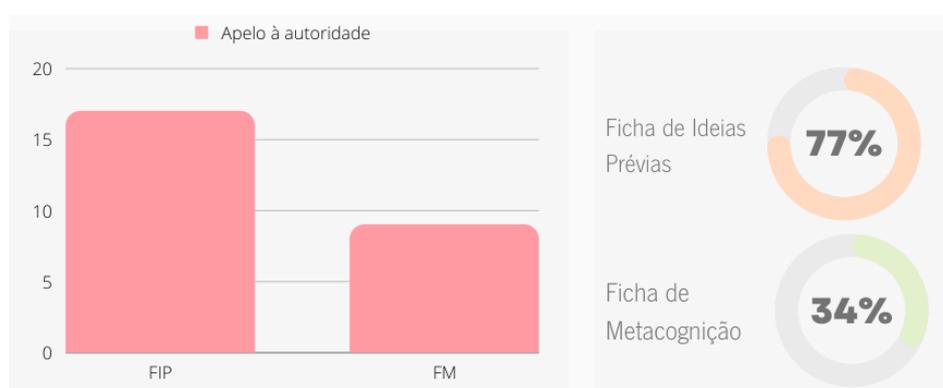
À parte desta tendência em apelar a autoridades anteriormente registada, a FIP na sua totalidade evidenciou ainda uma outra propensão. Uma vez mais, também em linha com as anteriores investigações acerca da evidência histórica, emergiu ainda o que Ashby (2006) definiu como a “(...) propensão dos alunos a tratarem as fontes como informações, e em considerar detalhes (como nomes, datas e números), como fatos que trazem consigo sua própria validade.” (p.155). Os estudantes tenderam, sempre que lhes foi dada a oportunidade de selecionar entre duas fontes, a considerar e escolher as que “davam” mais informações, tinham mais detalhes ou até as fontes mais antigas cronologicamente, pois teriam assim “mais história”. Esta inclinação ficou também claramente provada quando os estudantes foram desafiados a responder à questão «O que é que a Mona Lisa representada na fonte 3 nos “diz” sobre o período do Renascimento?» Como definido no quadro 11, 41% das ideias da turma encontraram-se na categoria de “*Face value*”. Esta categoria assemelha-se em muitos aspetos à ideia de espelho do passado e sobretudo ao nível 2 de Ashby (2003) de Informação, na qual se defende que “O passado é encarado como algo fixo, acabado e – por alguma autoridade – conhecido. Os alunos tratam a potencial evidência como informação.” (p.54). Ainda, no mesmo grupo de trabalho, quando questionados sobre «Qual é o valor da arte como fonte histórica para a construção da evidência histórica?», emergiram duas categorias de ideias que também evidenciam esta orientação. A primeira de “Valor apreciativo” com 22%, e também “Espelho do passado” com 41%, ambas definidas no quadro 13 e ambas refletem a conceção de um passado fixo e acabado, e que a fonte tem mais valor consoante as informações que providenciam.

Tendo ainda em conta a análise da FIP, pode ser relevante ter em conta para a promoção de uma análise comparativa, a consideração da questão 3.1 do grupo III. Esta desafiou diretamente os

estudantes, a produzir uma pequena narrativa relativamente à análise e interpretação de um conjunto de fontes iconográficas, permitindo assim uma comparação face à narrativa final. O que se registou relativamente a esta questão, explicitado no quadro 16, foi o número elevado de estudantes que se encontrou na categoria de ideias de “Senso Comum”, com um peso de 41%. Seguidamente, a categoria de ideias com maior relevância foi a de “Descrição”, com 36% da turma. Consideradas ideias mais sofisticadas relativamente ao foco da evidência histórica, emergiu também a categoria “Evidência em contexto de forma emergente” na qual três estudantes (13,6%) não só demonstram uma interpretação das obras de arte tendo em conta a sociedade que as produziu, como foram capazes de compreender contextualmente os conceitos de Naturalismo e Classicismo.

Daremos assim início a uma análise em paralelo. Relatamos já como uma das ideias mais significativas decorrentes da análise da FIP foi de facto a propensão dos estudantes em apelar a autoridades para validarem as suas afirmações históricas. Propõe-se desta forma a consideração e comparação das questões 1.1 da FIP (Apêndice 2), bem como a questão número 1 da FM (Apêndice 7). A primeira questão era: **«Qual é a Mona Lisa "verdadeira" e qual é a "falsa"? Como poderemos confirmar?»** e a segunda, na continuação da tarefa da construção de uma narrativa visual iconográfica: **«Qual foi o teu critério para a seleção das fontes iconográficas? Justifica a tua resposta.»** Embora as questões não sejam diretamente relacionáveis na sua forma, ambas favorecem uma reflexão sobre os métodos de validação das fontes históricas, podendo assim ser equiparáveis. Debrucemo-nos assim na análise do gráfico que se segue.

Gráfico 20 – Frequência de ideias dos estudantes de apelo à autoridade presente nas ideias iniciais e nas ideias finais.



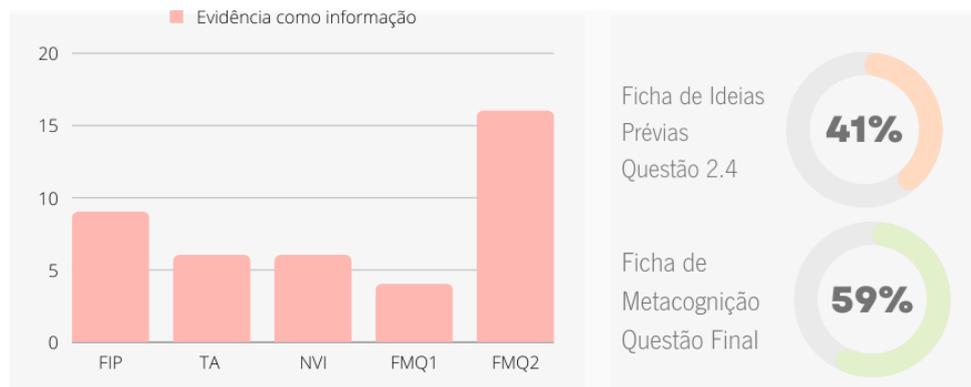
Como se pode observar através do gráfico 20, na primeira questão da FIP, 17 estudantes, constituindo 77% da turma, aludiram nas suas ideias a figuras de autoridade para validarem a sua opção; ainda que como já discutido, distribuída em quatro perfis diferenciados. Uma das formas, mais imediatas de combater esta ideia foi o desafio da proposta da tarefa das camadas de inferência. Através de um

questionamento direcionado, pretendeu-se desafiar os estudantes a pensar que não estamos dependentes de figuras de autoridade para criar as nossas próprias leituras, interpretações, afirmações e até argumentações históricas. Embora a tarefa tenha sido muito bem sucedida na sofisticação das leituras e interpretações das obras de arte, como evidenciado através dos quadros 19 e 20, persistiu a ideia da dependência e o apelo à autoridade, e até da testemunha, para a validação de afirmações como demonstrado no quadro 21. Curiosamente, e talvez fruto do trabalho na sala de aula, não se encontra este mesmo apelo quando os estudantes são desafiados a estruturar um texto argumentativo (Apêndice 6). Revisitando a análise de ideias deste instrumento, observa-se que não emergiu nenhuma categoria relacionada com esta propensão identificada. Pelo contrário, questionados acerca das suas escolhas pessoais, os estudantes justificaram as suas afirmações evidenciando, na sua maioria, a leitura e análise das fontes históricas que selecionaram. É, no decurso da tarefa final, que reaparece este apelo à autoridade. No entanto, este valor presente no gráfico 20, de 9 estudantes constituindo 34% da turma, advém da junção de duas categorias emergentes presentes no quadro 30: a “significância intrínseca perfil 1: Pessoal” (15%) e a “significância intrínseca perfil 2: Familiaridade e autoridade” (19%). Embora contenham perfis de ideias diferentes e se tenha considerado a emergência de ideias relacionadas à significância histórica, as duas contêm em si ideias relacionadas ao apelo de autoridade. Na primeira categoria, os estudantes validam as suas ideias demonstrando não só uma perspetiva pessoal de gosto e importância, mas também a popularidade e visibilidade das obras de arte nos media e no próprio manual escolar. Já a segunda categoria, reforça essa mesma familiaridade, mas junta ainda o conhecimento validado através dos professores e dos conteúdos abordados nas aulas no decurso desta IPS.

Não obstante todas estas ideias, através do gráfico 20 observa-se uma clara progressão de ideias relativamente a esta propensão. O facto de esta ideia e este apelo ter mais ou menos relevância e emergência nas ideias dos estudantes, como demonstrado através da análise das tarefas, relembra que, “(...) a aprendizagem deve ser considerada gradual, por vezes oscilante.” (Lee citado por Barca, 2004, p.143).

A outra ideia mais relevante decorrente da análise das ideias dos estudantes, observada através da FIP, foi a tendência de os estudantes tratarem as fontes históricas como informações. Esta tendência foi de facto a mais marcada e significativa em todos os instrumentos aplicados e argumenta-se até, foi a ideia emergente mais desafiadora de contestar ao longo de todo este processo. Observemos o gráfico 21 que se segue para uma melhor análise dos dados comparativamente.

Gráfico 21 - Frequência de ideias dos estudantes de evidência como informação ao longo das tarefas.



Uma vez mais, para interpretar este cruzamento de dados, reforça-se que nem as questões analisadas e mobilizadas aqui são equiparáveis na sua forma, nem tão pouco as categorias possuem as mesmas características. No entanto, argumenta-se que todas elas apontam para uma possível tendência de os estudantes tratarem a potencial evidência como informação (Ashby, 2003), permitindo assim uma observação da progressão destas ideias. Refere-se ainda que todas fontes aqui problematizadas são de tipologia iconográfica. Para a primeira coluna considerou-se a questão 2.4 da FIP: **«Qual é o valor da arte como fonte histórica para a construção da evidência histórica?»** 9 estudantes, como evidenciado no quadro 13, encontraram-se na categoria de “Espelho do passado” representando 41% do total. Em traços generalizados, como os estudantes referiram, a arte é importante pois permite “retirar informações” sobre determinados tempos históricos, aceder a informações e “ver como eram as coisas naquele tempo” como o vestuário, a vegetação ou as pessoas. Na segunda coluna, expõe-se os resultados da análise da tarefa da construção do texto argumentativo (TA). Como se pode observar, nesta tarefa a tendência baixa ligeiramente. Para a consideração deste instrumento foi tida em consideração a componente da construção de razões para a compra de uma obra de arte, em particular com base na evidência (Apêndice 6). Consideraram-se para este valor final apresentado no gráfico a junção das categorias de ideias “Confunde motivos com evidência perfil 1: Espelho do passado” com 1 estudante; e “Confunde motivos com evidência perfil 2: Explicitação dos conteúdos da “matéria” com 5 estudantes, juntos, eles perfazem 23% da turma. No primeiro perfil, considera-se que a ideia é em tudo semelhante à coluna anterior, o estudante manifesta a sua escolha argumentando que a obra que escolheu (A Escola de Atenas de Rafael) permite ver como eram as escolas, o vestuário e as classes sociais, a obra de arte reflete o passado. Já o segundo perfil, apresenta ideias ligeiramente diferentes. Os estudantes demonstram uma clara preocupação em explicitar e ilustrar os conceitos estudados. Embora sejam perfis de ideias diferentes, argumenta-se que nas duas categorias a evidência é vista como informação, seja ela para retirar informações e espelhar o passado, ou ilustrar um conceito apreendido. Nenhuma das

categorias transcende o que as fontes “dizem” ou as interpreta à luz dos seus questionamentos, nesta perspectiva, as fontes históricas “falam” por si próprias e parecem ser avaliadas, mobilizadas e até selecionadas tendo em conta a sua informação superficial.

Para as três últimas colunas do gráfico 21 foram considerados todos os dados decorrentes da análise da FM. Esta análise permite demonstrar o quanto a progressão de ideias e a própria aprendizagem poderá oscilar durante uma experiência pedagógica e até depender de diferentes questões. Desta forma, a terceira coluna representa um número de 6 estudantes que, quando desafiados a construir uma colagem em forma de narrativa visual iconográfica (NVI) apresentaram produções que se inclui na categoria de “Ilustração de conceitos” (Quadro 27 e exemplo da figura 9), representando 22% do total da turma. Para definir esta categoria relembra-se aqui a definição do parágrafo anterior na explicação da categoria “Confunde motivos com evidência perfil 2: Explicitação dos conteúdos da “matéria”. No entanto, desta vez sem recurso a qualquer narrativa escrita, o que potencia ainda mais a interpretação de que os estudantes assumiram que as fontes históricas falavam por si mesmos numa composição. Na penúltima coluna, registam-se as ideias da questão número 1 da FM (Assinalado como FMQ1 no gráfico). Nesta questão, os estudantes foram desafiados a refletir acerca do critério de seleção das suas fontes iconográficas para a construção das suas NVI. Revisitando o quadro 30, encontramos a categoria “Significância intrínseca perfil 3: Espelho do passado” com um número de 4 Estudantes representando 15%. Esta categoria mescla-se com ideias relacionadas com o conceito de significância histórica, podendo assim significar que reflete a forma como estes estudantes dão sentido ao passado; nessa ótica, as fontes que os estudantes selecionaram foram escolhidas pelo que elas refletiam. Uma vez mais, encontra-se uma validação das fontes iconográficas em função da sua informação superficial que espelha o passado e possa facilmente ser mobilizada. Avaliando apenas as respostas e critérios apresentados nesta questão, não parece existir foco na potencialidade da fonte histórica para a construção de evidência, mas antes naquilo que ela já espelha sem uma grande capacidade de interpretação envolvida.

Para efeitos de fazer um paralelo entre as ideias iniciais e as ideias finais dos estudantes, dá-se especial enfoque à análise da questão número 2, da FM (representada como FMQ2 no gráfico). Relembra-se, que esta questão final, desafiava a escrever um texto argumentativo através do qual o estudante conseguisse convencer que a narrativa visual que construiu foi a melhor opção para explicar o período histórico do Renascimento. Como se problematiza aqui a tendência de tratar a evidência como informação identificada através da emergência das ideias dos estudantes, optou-se pela junção de três categorias anteriormente definidas no quadro 31. Juntam-se assim as categorias “Significância

intrínseca”, “Relato descritivo” e também “Relato descritivo com ilustração de conceitos”. No total, estas categorias englobam 16 estudantes representando assim 59% da turma. Todas estas categorias, ainda que com perfis bastante diferentes, têm em comum o facto de os estudantes terem dependido para os seus argumentos do poder da imagem. Regressando ao conceito de Collingwood (1978), os estudantes utilizaram o método do historiador ‘cola e tesoura’. No seu conjunto, e à luz do estudo da evidência histórica, todas estas categorias poderão ser parcialmente relacionadas com o nível 3 do modelo provisório de níveis de evidência proposto por Ashby (2003). Neste nível apelidado de “Tesoura e cola” a autora define que “(...) podemos elaborar uma versão retirando afirmações verdadeiras de diferentes relatos.” (p.54). Considera-se que os estudantes criaram de facto essa versão “retalhada” de informações, e ao defenderem as suas opções como a questão desafiava, apresentaram diferentes argumentos explicando assim a sua categorização.

Observando os dois gráficos circulares comparativos no gráfico 20 do lado direito, os resultados podem ser interpretados como desmotivadores. Não obstante, relembra-se em primeiro lugar que nem as questões nem as categorias são totalmente equiparáveis. Em segundo lugar, necessitamos ainda de ter em mente que esta intervenção teve a duração de quatro aulas de 90 minutos, o que não é manifestamente tempo suficiente para resolver e sofisticar todas as emergências de ideias identificadas, como já aqui referido, este terá sempre de ser percecionado como um processo gradual. Como iremos refletir nas notas conclusivas deste subcapítulo, muitas outras aprendizagens, progressões de ideias e experiências educativas foram extremamente positivas e enriquecedoras e nada desmotivantes.

Para finalizar a análise entre as ideias iniciais dos estudantes e as ideias finais, e de forma a tentar responder à questão de investigação que orienta este subcapítulo, resta-nos por fim a tentativa de estabelecer um paralelo que nos permita compreender qual foi progressão de ideias que ocorreu nos estudantes em relação ao conceito metahistórico de explicação. Neste sentido, como já brevemente mencionado, pretende-se atender às duas narrativas escritas dos estudantes, nas quais estes foram desafiados a criar uma produção escrita mais extensa. Relembrando a conceção de Barca (2021a), sobre este conceito em particular, refere a autora que “A compreensão do passado exige uma recriação mental desse passado em contexto para obter um quadro desse passado não apenas descritivo, mas também explicativo — porque aconteceu ou como foi possível acontecer, que consequências teve e para quem.” (p.62). Partindo destas premissas, pretende-se analisar em paralelo os dados dos estudantes recolhidos na FIP, questão 3.1 com a questão final da FM e compreender se existiu, ou não, algum salto conceptual relativamente a esta construção narrativa de recriar mentalmente e compreender o passado.

Como já foi referido anteriormente, na questão da FIP, desafiaram-se os estudantes a analisar um grupo de fontes iconográficas em conjunto e questionou-se: «Que ideias, formas ou adjetivos associas à imagem de Vênus/Afrodite? Justifica.» Pretendeu-se compreender, através de uma seleção cronologicamente vasta de figuras femininas, que compreensões os estudantes já tinham acerca deste período histórico, que interpretações criaram a partir dos seus antecedentes e exemplos mais contemporâneos e que recriações conceberam? Revisitando o quadro 16, agora com um enfoque no conceito de explicação, relembra-se as categorias de ideias com mais peso que foram a de “Senso comum” com 41% da turma, seguida da “Descrição” com 36%. A análise das ideias que emergiram nas respostas a esta questão permitiu a recolha de alguns dados importantes. O primeiro, foi a dedução de que quando confrontados com um grande número de fontes históricas iconográficas, os estudantes demonstraram dificuldade em criar uma análise e interpretação “transversal”, à exceção das ideias que fizeram surgir as duas últimas categorias. Em seguida, um outro dado já aliás identificado na problemática que desencadeou esta intervenção, foi a dificuldade em referenciar ou evidenciar as fontes iconográficas no teor das suas respostas.

Regressando ao conceito de explicação histórica, à luz da emergência das categorias emergentes, compreendeu-se que os estudantes tinham de facto algumas ideias relativamente à época antecedente ao Renascimento, manifestada sobretudo na categoria “Senso comum” onde manifestaram um grande interesse pelas figuras mitológicas da Antiguidade. Não obstante, e talvez aqui também devido à própria questão colocada, a maioria dos estudantes não ultrapassou a leitura e análise superficial das fontes. Ainda que, tivessem surgido ideias que sugeriram as duas últimas categorias e os estudantes tivessem percecionado a evolução artística, bem como a ideia de cânone ou padrão de beleza que se altera em cada Era, os estudantes evidenciam ideias do passado deficitárias, ao invés de informativo que seria uma categoria mais sofisticada. Pensando acerca da explicação, não se percecionou também a existência de nenhuns conectores explicativos, nenhuma tentativa estabelecer causas ou efeitos, ou possíveis consequências. Pensando nos conceitos substantivos a desenvolver, também não se evidenciou nenhuma percepção de Reinvenção muito evidente.

Estabelecendo, agora um paralelo entre a resposta à questão final da FM em que se lia: «Escreve um texto argumentativo através do qual consigas convencer que a narrativa visual que contruístes é a melhor opção para explicar este período histórico.» compreende-se e assume-se que esta questão é mais direcionada para o desafio de recriação mental do passado, o que poderá explicar à partida um maior desenvolvimento relativamente ao conceito de explicação histórica. Revisitando, no entanto, o quadro 31 que define as categorias emergentes na análise desta resposta, perceciona-se de imediato uma notável

mudança. Juntando as categorias de “Relato descritivo” com “Relato descritivo com ilustração de conceitos”, perfazem 52% dos estudantes da turma. Nestas duas categorias, os estudantes tenderam a enumerar as fontes iconográficas selecionadas num relato descritivo, mesmo que, por vezes, pouco coerente, no qual, contudo apresentam uma tentativa emergente de recriar o passado. Contrastando com as ideias analisadas no decorrer da FIP, considera-se que existiu uma pequena progressão face à categoria maioritária de “senso comum”. Face às observações e dados recolhidos na FIP, considera-se ainda que os estudantes revelaram mais facilidade na referência e mobilização das fontes no seu discurso narrativo ainda que nem sempre de forma inferencial.

À parte desta categoria com um maior peso numérico, destaca-se a emergência de categorias como “Descrição com alguns elementos explicativos” e “Tentativa explicativa linear”, ainda que com um baixo número percentual (7% e 4% respetivamente). Ambas concedem bons indicadores de uma sofisticação bastante gradual das narrativas escritas dos estudantes relativamente às reconstruções mentais dos estudantes. Ainda que estas categorias tenham um número pouco elevado de ideias dos estudantes, a análise das respostas mesmo das categorias anteriores, permitiu aferir que são notórias as melhorias na estrutura de respostas e na própria escrita. Como foi indicado na análise das categorias, os estudantes mostraram mais cuidado na contextualização das suas respostas, contextualizando espacial e temporalmente. Da mesma forma, registou-se um maior uso de conectores de discurso explicativo mesmo nas categorias mais descritivas. Outra melhoria observada, foi de facto uma inclusão mais segura dos conceitos substantivos nos seus discursos, mas também a referência e algumas vezes recurso às fontes iconográficas inferencialmente para sustentarem os seus argumentos. Todos estes indicadores, parecem ser não só reveladores de alguma sofisticação nas respostas dos estudantes como também testemunham a importância de como defendeu Lee (2000) do saber factual. Com uma fundação mais sólida de “substância” da História, neste caso do Renascimento, os estudantes mostraram assim mais segurança nas suas argumentações o que lhes permitiu também progredir gradualmente.

Finda a análise e paralelos possíveis que permitam aferir a progressão de ideias que ocorreu nos estudantes relativamente aos conceitos metahistóricos de evidência e explicação histórica, resta por fim a análise da progressão dos conceitos substantivos de forma a concluir algumas considerações que respondam à questão de investigação que encabeça este subcapítulo. Comparando as ideias iniciais com as finais, esta progressão poderá ser interpretada como a mais extrema. Em grande parte porque, como já anteriormente referido, estes conceitos não foram explicitamente questionados na FIP, mas antes acedidos através do incentivo a respostas livres. Ao longo da análise de todos os instrumentos utilizados, sobretudo a partir da análise da tarefa individual do texto argumentativo, diversas categorias emergentes

são prova não só do entendimento, como da mobilização dos conceitos substantivos selecionados. Por exemplo, relembramos as categorias “Confunde motivos com evidência perfil 2: Explicação dos conteúdos da ‘matéria’” (Quadro 24), “Ilustração de conceitos” (Quadro 27) ou “Relato descritivo com ilustração de conceitos” (Quadro 31). Embora não seja completamente positiva a necessidade de os estudantes mostrarem que “sabem a matéria” tão explicitamente, o importante é que, a maior parte destes conceitos não foram só “interiorizados”; antes os estudantes mostraram-se capazes de os identificar e mobilizar até no próprio favorecimento da interpretação de obras de arte como ficou patente através da tarefa final. Por exemplo, os estudantes conseguiram identificar as tendências naturalistas na obra de Albrecht Dürer mesmo sem esta ter sido analisada em contexto de aula. Tal como o saber factual parece ter sido impactante no desenvolvimento dos conceitos de segunda ordem e das narrativas dos estudantes, este saber factual foi também essencial para o desenvolvimento da interpretação, compreensão e a própria sensibilidade estética dos estudantes sendo assim um ponto de partida para diferentes modos de ver.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Terminada a apresentação descritiva dos dados da intervenção pedagógica com dimensão investigativa, e a análise e interpretação dos mesmos, cabe-nos agora apresentar as considerações finais.

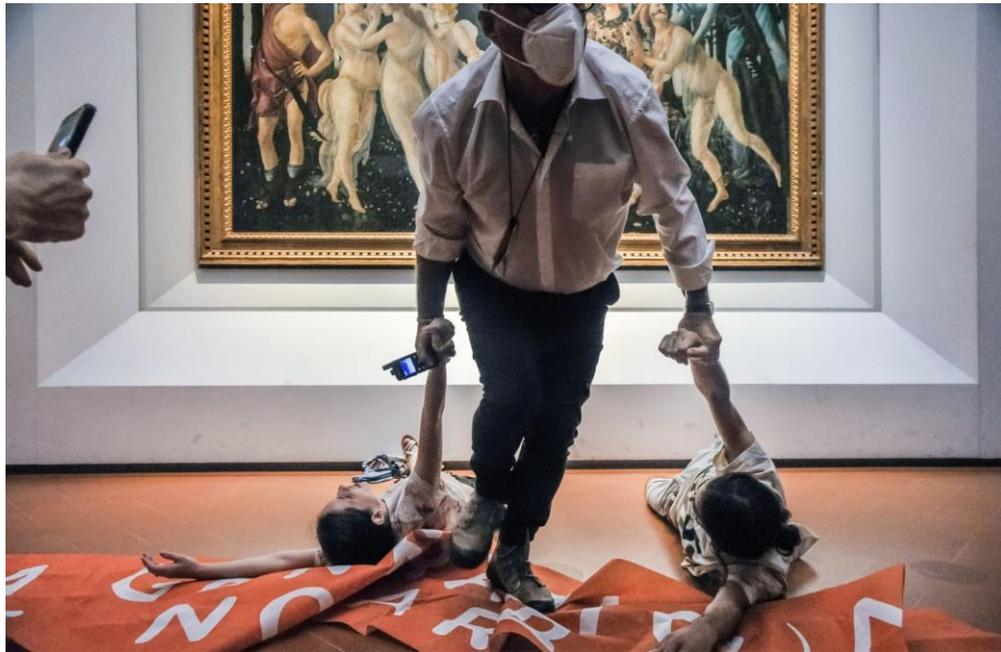
A implementação da IPS suportada pelas questões de investigação, pelos objetivos explicitados e sustentada pelos referenciais teóricos abordados, permite-nos efetivar uma primeira consideração reiterando que a Arte é, e deve ser sempre, uma componente relevante da Educação Histórica.

No tecer destas considerações finais, iremos argumentar como o uso privilegiado das fontes iconográficas, no decurso desta IPS trouxe inúmeras vantagens e se mostrou de grande importância para os estudantes, nomeadamente, na capacitação dos estudantes para a leitura, análise e interpretação de imagens e fontes patrimoniais; no desenvolvimento da análise e do pensamento crítico; numa forma diferente de aprendizagem mais visual, dando oportunidade a uma nova comunicação multimodal; no envolvimento e interesse dos estudantes e, sobretudo, no maior compreensão cultural e social do período histórico em questão.

A relevância da Arte para compreender a cultura e a sociedade de cada época histórica é uma outra consideração deste estudo. O uso da Arte na Educação Histórica pode fornecer uma compreensão contextualizada mais abrangente do passado, mas, também, do seu impacto na era presente. Nesta compreensão, retomamos as ideias de Berger (1972 citado por Tw19751, 2012) que inauguraram este relatório: é tão importante falar das pinturas, como o modo como nós as vemos agora; agora que as vemos como nunca ninguém as viu antes. Se descobrirmos porque é que isso acontece, continua o autor, também descobriremos algo sobre nós mesmos e sobre a situação em que vivemos. Acontecimentos mediáticos como o representado na figura 12 que se segue, sustentam esta consideração.

A segunda metade do ano de 2022 trouxe consigo uma vaga de protestos de ativistas ambientais difundidos mundialmente pelos media e muito debatidos em praça pública. Nestes protestos, os ativistas tiveram como alvo alguns dos maiores tesouros da História da arte mundial de forma a consciencializar as pessoas para o estado de emergência climática. E, embora a mensagem destes ativistas seja forte e uma iminência para a nossa geração e a geração futura, os métodos de protesto que incluem por exemplo, colar as mãos a obras de arte, atirar sopa, tinta ou puré de batata a pinturas, ou cobrir pinturas paisagísticas com painéis prevendo paisagens apocalípticas, foram altamente polémicas.

Figura 12 - Manifestantes do grupo de ativistas ambientais italianos *Ultima Generazione* sendo arrastados para fora do *Museu Uffizi* em Florença, Itália, após terem colarem as mãos no vidro que cobria a obra *A Primavera* de Sandro Botticelli.



Fonte: Artnet **Fotografia:** Laura Lezza/Getty Images.

De todos estes protestos, interessa-nos particularmente os protestos que envolveram a obra da “Mona Lisa” de Leonardo da Vinci e da “Primavera” de Sandro Botticelli (Fig.12) curiosamente, duas fontes históricas iconográficas analisadas pelos estudantes nesta IPS. Infelizmente, estes protestos foram extemporâneos à duração desta intervenção, ou até mesmo ao ano letivo. Por este motivo, a sua discussão e reflexão não pode ser promovida com os estudantes, mas merece aqui a nossa consideração. De acordo com Jerry Saltz (2022), o crítico de arte mais proeminente da nossa Era, ainda que os meios nem sempre justifiquem os fins, estes protestos levantaram questões importantíssimas que continuam inexaminadas, como por exemplo: Porque é que os ativistas escolheram a Arte como armamento para o debate acerca da inabitabilidade da Terra? Porquê estas obras de arte em específico? E por fim, porque é que estes atos provocaram reações tão viscerais tanto por parte de quem se opõe aos protestos como de quem simpatiza com a causa? Estas são também as questões que nos deveriam interessar como historiadores contemporâneos, mas essencialmente, são questões que interessam para a Educação Histórica e também para este presente relatório de estágio.

Observando a figura 12 vemos numa só fotografia um perfeito retrato do mundo com qual os nossos estudantes lidam diariamente. Observamos através do guarda que arrasta dramaticamente os dois protestantes, uma sociedade que ainda lida com os efeitos de uma pandemia mundial e com as suas consequências na saúde mental e nos nossos hábitos de socialização. Vemos através do observador

com o seu *smartphone* na margem esquerda, a lembrança de que tudo o que acontece e fazemos é rapidamente fotografado e filmado, partilhado com o mundo; um mundo de excesso de informação, também visual, mundo esse no qual ainda não compreendemos o seu impacto ou as suas consequências. Mas depois, vemos como tema central, os dois jovens ativistas como signo do desafio da nossa geração, as alterações climáticas e o futuro catastrófico que com elas acarreta e causa aos jovens tremenda ansiedade. Como estes protestos evidenciaram, esta luta traz ainda consigo o conflito geracional do que se apelida a geração Z com as mais antigas. E como pano de fundo? Observamos Vênus, que assiste impávida e serena a uma cena paradoxal à sua no primeiro plano. Pelo seu dramatismo, a forte composição vertical e horizontal, o contorcer dos corpos, o detalhe da faixa sendo espezinhada e as próprias cores, esta fotografia apresenta diversas características de uma obra-prima Renascentista. Perguntamos então: pode a arte renascentista continuar a ser relevante para a geração dos nossos estudantes? Serão estes protestos uma prova disso? Face a estes desafios da sua geração, o que é que a Arte pode fazer pelos nossos estudantes? Não ousamos afirmar que este relatório nos dê todas estas respostas, mas, poderá contribuir para o traçar de um caminho e reflexão acerca da utilidade do estudo da Arte e da Educação História nestes tempos de incerteza.

O que se poderá evidenciar com certeza é que de facto, como este relatório comprovou e como Melo (2008) já defendia, o uso de fontes iconográficas, em particular obras de arte permite um maior envolvimento por parte dos estudantes. Percecionamos esse envolvimento nas respostas escritas nos desafios e diferentes instrumentos, mas ainda mais no discurso oral proposto na tarefa do leilão de arte, no qual os estudantes defendiam acerrimamente as obras de arte que representavam. A análise conjunta das obras em grande grupo de turma utilizando a Arte como facilitador de diálogo demonstrou ainda uma participação mais ativa da turma, bem como a participação de alguns estudantes que usualmente não ousavam participar. Este envolvimento natural, aliado à liberdade concedida nos diversos instrumentos utilizados nos quais se deu espaço à fruição das obras de arte, mas também a manifestação de gostos pessoais e sentido estético, permitiu aos estudantes a construção de experiências mais significativas próprias. Ainda que não tenham sido utilizadas para a recolha e a análise de dados, os instrumentos da votação no *Mentimeter* (Fig. 4) bem como a ficha de avaliação do colecionador (Apêndice 4) foram também cruciais para o envolvimento desta experiência educativa, mas ainda como um instrumento de acesso aquilo que os estudantes pensam. Muitas das opiniões e manifestações dos estudantes obtidas mais “informalmente”, permitiram que o senso comum, mas também os seus pontos de vista fossem vistos como Barca (2006) sugere não como “(...) obstáculos à aprendizagem, mas como pontos de partida possíveis para construções mais elaboradas.” (p.24).

Porém, apesar deste envolvimento registado, este relatório teve a ambição de ir mais além e assim questionamos: como poderemos impulsionar esse envolvimento para a Educação Histórica? Fomos defendendo ao longo deste relatório com auxílio de diversos autores numerosas vantagens na utilização e mobilização das fontes iconográficas para a capacidade de pensar historicamente. Partilhamos da visão do historiador Jacob Burckhardt (1860 citado por Burke, 2011) que defendeu o papel das imagens e dos monumentos como testemunhas de etapas passadas do desenvolvimento do espírito humano, objetos através dos quais é possível ler as estruturas de pensamento e representação de um determinado tempo. Certamente, o estudo destas imagens pareceu-nos aproximar os estudantes da época temporal estudada e dos agentes históricos mais determinantes. Ao longo do nosso estudo desta temática encontramos também provas de que o uso das fontes iconográficas auxilia na construção e entendimento da evidência histórica (Bloch, 1953; Burke, 2001; Melo, 2008; Oliveira 2021); no desenvolvimento de ideias relativas ao tempo e mudança (Solé, 2007); no próprio desenvolvimento do conceito de empatia histórica (Burke, 2001; Melo, 2008) e até na construção do conhecimento histórico de forma generalizada (Pinto, 2021). Poderia o mesmo acontecer relativamente ao conceito de explicação histórica? Desta forma, grande parte do cerne investigativo pretendeu aferir se estas vantagens poderiam também existir no estudo e desenvolvimento da argumentação explicativa histórica. Foi aliás essa interrogação e inquietação que despoletou a questão *major* deste relatório. Mas, antes de responder a esta questão precisamos de considerar os resultados das outras questões de investigação.

A primeira questão de investigação pretendeu aferir que ideias prévias os estudantes tinham acerca de evidência histórica, como a interpretavam e utilizavam para a construção em História, mas também que ideias tinham acerca dos conceitos substantivos a desenvolver. Em linha com os pressupostos do modelo da Aula-Oficina proposto por Isabel Barca (2004) no qual esta IPS se regeu, aplicou-se uma FIP de forma a conhecer as ideias iniciais dos estudantes. Como foi descrito na análise de dados, os estudantes revelaram algumas dificuldades na compreensão e num entendimento seguro do conceito de evidência histórica. Desde logo ficou patente uma propensão marcada, de forma generalizada, dos estudantes tomarem as fontes como autoridade, e sobretudo, correspondendo à investigação pioneira de Ashby (2003), persistiu a ideia de que as fontes podiam falar por elas mesmas oferecendo uma janela aberta para o passado. Estas foram as premissas que orientaram as nossas estratégias de intervenção. Compreendemos desde logo, que seria imperativo o combate e a sofisticação destas ideias iniciais através do desafio de tarefas problematizadoras.

Neste sentido, tendo em vista estas ideias bem como os objetivos propostos nesta intervenção, desenvolvemos e concebemos tarefas cognitivamente adequadas que tivessem em vista o

desenvolvimento de competências específicas. Sobretudo, aliando estes objetivos com os documentos curriculares em vigor, provou-se que era essencial o desenvolvimento de um dos principais domínios da disciplina de História: a interpretação de fontes históricas diversas para a construção da evidência histórica (ME, 2020). Compreendemos que era ainda necessário que os estudantes compreendessem que o conhecimento histórico e os eventos do passado são baseados em evidência e na sua interpretação. Não somos obrigados a escolher entre dois pareceres, mas antes, com base nas fontes, podemos construir a nossa própria interpretação através da inferência. Através das estratégias, tarefas e dos instrumentos aplicados como evidenciado no gráfico 20, notamos uma menor tendência nesta propensão ao longo desta intervenção.

A segunda pergunta de investigação prendeu-se também com preocupações no âmbito do desenvolvimento do conceito de evidência histórica. Quisemos compreender como é que os estudantes faziam sentido de evidência, como a usavam, se conseguiam vislumbrar objetivos, intenções de quem criou e de quem interpreta, e ainda, de quem se antecipa ser a audiência. Apoiando-nos nos dados analisados, não ficaram manifestamente expressos nenhum destes elementos de forma explícita. Não obstante, no decorrer da análise dos dados e das categorias emergentes da tarefa das Camadas de inferências, sobretudo na análise da última camada, 41% da turma revelou curiosidade relativamente à criação e autoria das fontes iconográficas analisadas. No entanto, apenas 26% dos estudantes demonstraram curiosidade ou antes consciência, relativamente a potenciais objetivos, intenções e audiências destas obras de arte. A grande maioria dos estudantes vislumbrava apenas o ‘conteúdo’ das fontes e a sua face ao invés dos seus contextos de produção. Posto isto, percebemos que era necessário, tal como Ashby (2011) propôs, alterar o foco do questionamento para questões relacionadas com as circunstâncias do contexto de produção das fontes históricas analisadas.

Nesse sentido, e tendo esta intencionalidade, este questionamento foi promovido sobretudo na análise de fontes iconográficas em grande grupo de turma de forma a abrir horizontes e caminhos que permitissem que os estudantes refletissem sobre estes aspetos. De forma oral, compreendemos que uma das formas mais eficazes de promover este questionamento e diálogo foi o de projetar as obras de arte analisadas nas suas localizações originais sempre que possível. Por exemplo, foi importante para os estudantes compreender que o mural da “Escola de Atenas” de Rafael Sanzio se encontrava na Biblioteca do Palácio Apostólico no Vaticano, ou que a escultura “Perseu com a cabeça da Medusa” de Benvenuto Cellini se encontra na *Piazza della Signoria* em Florença, uma praça pública onde se localizavam os principais organismos da República Florentina. A contextualização de onde se encontravam estas obras não só permitiu uma reflexão e questionamento relativamente às intenções na produção das obras de

arte, como permitiu e facilitou o questionamento da intenção e intuito dos seus encomendadores. Esta mudança de foco permitiu de facto um entendimento e perceção das fontes iconográficas para além do seu conteúdo e formas. Ainda, tentou provar que existem muitos «modos de ver», e que estes diferem consoante as questões que colocamos. À parte destas intencionalidades, o estudo e conhecimento destes locais de exibição alinhou ainda com o desejo já manifesto anteriormente neste relatório da necessidade de valorizar o património material e cultural (Martins, 2017). Esta experiência reiterou uma das mudanças a que este relatório apela, de alertar para a necessidade de incluir o contexto de produção e de exibição destas fontes nas legendas nos manuais escolares e nas fontes cedidas aos estudantes.

Refletindo acerca da terceira questão de investigação, esta prendeu-se com a procura de respostas relativamente às interpretações, inferências e mobilização de conhecimento substantivo, que os estudantes construíam a partir da exploração das fontes iconográficas. Avaliando e fazendo um paralelo entre as ideias iniciais dos estudantes expressos na FIP, com os múltiplos instrumentos analisados até à FM podemos afirmar que foi precisamente nestas leituras, interpretações e inferências através da imagem que registamos as maiores transformações nos estudantes. Na análise da FIP, sempre que confrontados com questões de análise de fontes iconográficas na sua maioria, os estudantes tenderam a tecer observações simplistas e de senso comum. Por exemplo, quando desafiados a identificar os ideais de beleza presentes num conjunto de fontes na FIP (Apêndice 2), 54% dos estudantes limitou-se a descrever sucintamente as fontes sem alguma perspetiva crítica ou mobilização de conhecimento substantivo dos temas anteriores. Ainda, quando desafiados a explorar a pintura da “Mona Lisa”, os estudantes revelaram uma literacia visual muito pouco desenvolvida.

Fruto destes resultados, adaptou-se assim a tarefa das “Camadas de inferência” inspiradas na proposta de Riley (1999) de forma a desafiar os estudantes a analisar fontes iconográficas sem qualquer apoio ou suporte das fontes escritas numa primeira fase. Analisando os resultados, podemos afirmar que esta foi sem dúvida a tarefa mais determinante de toda esta IPS. Para começar, foi muito significativo para os estudantes o manuseamento e exploração de imagens a cores em formato A3. Embora com os seus custos económicos, este passo revelou-se essencial não só para o envolvimento na tarefa, como permitiu respostas mais eficazes de natureza sensorial e emocional (Melo, 2008) que ajudaram à fruição estética a que esta intervenção se propôs. Existem de facto diferenças notáveis na exploração de fontes iconográficas do projetor para algo mais palpável e até mesmo “legível”. O desafio da primeira camada permitiu de uma observação exaustiva das fontes iconográficas. Também nos permitiu compreender que precisamos de permitir tempo para os estudantes observarem e assimilarem as fontes iconográficas num processo mais introspetivo que muitas vezes a análise em grande grupo não permite. Já a segunda

camada «O que é que esta fonte te sugere? O que é que tu podes inferir?» concedeu resultados impressionantes, em que os estudantes demonstraram ser mais do que capazes de inferir autonomamente e de encontrar sugestões e possíveis leituras e significados na exploração das imagens. Tal como reflete Riley (1999), ficou claro através da categorização de ideias que muitos dos estudantes compreenderam através desta tarefa que “(...) sources are not only useful for what they definitely tell us, but are also valuable for what they suggest and do not tell us.” (p.9), ainda para mais quando se trata de fontes iconográficas. Em retrospectiva, esta tarefa também veio a comprovar a longo prazo, que é preferível uma boa análise de uma única fonte histórica do que uma análise superficial de um conjunto de fontes. Reforçando a velha máxima do “menos é mais”, compreendemos como futuros docentes que este processo precisa de começar gradualmente a partir de uma só fonte e depois partir para desafios mais complexos.

Como já referimos esta foi a tarefa mais determinante desta IPS, com efeito, foi depois deste desafio que começamos a ter provas de leituras e interpretações de obras de arte cada vez mais sofisticadas. Evidenciando esta afirmação, observamos por exemplo a análise do texto argumentativo: “Que obra de arte eu compraria?”. Ainda que os estudantes demonstrassem dificuldades em distinguir motivos de evidências nas suas escolhas, na explicitação dos motivos de compra, os estudantes conseguiram com sucesso na sua maioria, evidenciar com recurso às obras de arte, interpretando e fazendo leituras das formas, técnicas, materiais e até possíveis significados o que nos revela uma maior sofisticação da literacia visual histórica, este desenvolvimento estético e da compreensão das fontes iconográficas, bem como a sua leitura ficou ainda manifesto na análise dos dados da FM. Observou-se, no entanto, resultados menos determinantes do ponto de vista do desenvolvimento da capacidade inferencial. Relativamente a este dado, poder-se-ão apresentar algumas hipóteses que o expliquem. Talvez, o facto de esta tarefa ter sido pela primeira apresentada aos estudantes. Acredita-se que propondo mais atividades e tarefas com esta intencionalidade poderá trazer mais mudanças e melhores resultados, podendo fazer emergir ainda aprendizagens mais significativas.

A quarta questão de investigação foi a de compreender como é que os estudantes explicam o Renascimento de forma multifatorial. Tendo de apontar uma fraqueza, ou um aspeto que tenha corrido menos bem nesta IPS que aqui se apresenta, foi de facto a obtenção de dados que nos permitam responder a esta questão. Quando concebemos as questões de investigação para este relatório, trabalhávamos num território educativo ainda um pouco desconhecido. Ao longo do trabalho com os estudantes desta intervenção, fomos compreendendo que ainda que fosse a nossa intenção a de trabalhar o conceito de explicação, e sobretudo o entendimento de como Barca (2000) refere que “Cada

explicação pressupõe uma seleção de fatores – razões, motivos, disposições, condições externas, estruturais, conjunturais, segundo as linhas de diferentes modelos explicativos.” (p.61), outras necessidades e carências se sobrepuseram. Na nossa ótica, pareceu-nos mais importante e imediato, o trabalho de desenvolver e permitir a construção de uma narrativa argumentada sustentável que melhor se aliasse ao trabalho da construção da evidência e à leitura e interpretação de fontes iconográficas. Nessa medida, como refletido nos instrumentos utilizados, existiu um maior investimento no auxílio na formulação de argumentos válidos e convincentes por parte dos estudantes.

Analisando os resultados, pode-se afirmar que o uso das fontes iconográficas potenciou seguramente o desenvolvimento de narrativas explicativas e argumentativas mais robustas, estruturadas e sofisticadas. Não se ignora, no entanto, que seria preciso um trabalho mais consistente e a longo prazo para obter uma mudança conceptual mais determinante. Não obstante, parte do sucesso desta sofisticação, poderá ser atribuído às tarefas desenvolvidas em aula. A sucessão das tarefas das “Camadas de inferência” para a ficha do desenvolvimento de um TA, criaram uma lógica progressiva que foi permitindo aos estudantes não só a interiorização de processos de raciocínio histórico, como tornaram mais aparentes e visíveis as diferentes camadas ou premissas necessárias para o desenvolvimento de uma argumentação mais sofisticada. Nesse sentido, partilha-se da visão de Chapman (2021) que defende que estas abordagens precisam de ser pensadas em “andaimos” de forma que os estudantes compreendam uma argumentação de forma gradual e sustentada. A outra parte do sucesso atribui-se ao uso das fontes iconográficas para despoletar como Melo (2008) defendia respostas mais livres através da permissão e abertura de um espaço livre de fruição estética e de manifestação do gosto pessoal. Menos preocupados com o facto de as respostas serem verdadeiras ou falsas numa lógica de avaliação sumativa, os estudantes parecem ter sentido mais à vontade para se exprimirem sem pensarem tanto nas consequências acerca das suas opções, mas ainda assim sendo desafiados a pensar historicamente acerca das fontes históricas que seleccionavam. Essencialmente, o nosso intuito foi o de ajudar na compreensão que em História é possível desenvolver uma interpretação fundamentada desenvolvendo uma perspectiva crítica e pessoal.

Fomos apontando inúmeras vantagens associadas ao uso e interpretação das fontes iconográficas, mas, como vimos anteriormente, o uso desta tipologia de fontes históricas não veio sem os seus problemas. Relembrando a ideia defendida por Burke (2001) as imagens são ‘mudas’, difíceis de interpretar; existe sempre a possibilidade de estes vestígios terem intenções propagandísticas ou serem alvo manipulações diversas. Por isso, o Professor precisa sempre de ter estes desafios em mente. Focando-nos no estudo e problematização da evidência histórica, como é o caso deste relatório de

estágio, o uso desta tipologia de fonte parece por vezes ter reforçado alguns equívocos. Analisando as categorias emergentes, ficou evidente que para alguns estudantes, as fontes podem ser um espelho para o passado, quase um registo fotográfico que reflete as coisas tal como elas eram. Observamos certamente esta tendência e ficará a questão: poderemos afirmar que esta tendência se mostra mais acentuada devido à sua tipologia de fonte? Poderá ficar aqui registado o início de uma nova investigação. É necessário assim, tal como nas outras tipologias de fontes históricas, ajudar os estudantes a compreender que tal como numa fonte escrita, uma obra de arte, uma imagem ou uma fotografia é apenas a perspetiva de um determinado autor/artista que carece da nossa ação como historiadores ou estudantes de História. Nesse sentido, este trabalho pode também remeter para a importância de problematizar a multiperspetiva em História com os estudantes. Ao analisarem fontes visuais aliadas a outras tipologias de fontes, os estudantes podem também avaliar o seu contexto e a perspetiva do criador, complexificando as diferentes formas de pensamento.

Ainda refletindo acerca das precauções acerca do uso das fontes iconográficas em sala de aula, regista-se com muita surpresa, como aliás já brevemente mencionado, o respeito e reatividade demonstrados através das respostas dos estudantes quase transversalmente nesta FIP relativamente à pintura de Leonardo da Vinci do retrato de Lisa Gherardini, vulgarmente conhecida como a “Mona Lisa”. Quando se conceptualizou o grupo de questões I e II desta FIP, pretendeu-se aferir de que forma os estudantes validavam, ou não, as fontes históricas desafiando-os com um dos maiores problemas da historiografia de arte relativamente à autenticidade de obras de arte. Apesar da escolha ter sido fundamentada na sua popularidade, questiona-se se esta obra não poderá ter de certa forma ofuscado ou influenciado a leitura, interpretação e julgamento dos estudantes. Estas posições defensivas da obra em questão, e muitos dos dados analisados, trouxeram à luz a ideia de “aura” da obra de arte proposta por Walter Benjamin (2010). Para Benjamin, cada obra de arte possui uma aura, uma força religiosa, sobrenatural ou ritualística que deriva da originalidade e singularidade da peça. Mais do que isso, a ideia de aura representa “Uma trama singular de tempo e de espaço: aparição única de um longínquo, por mais próximo que esteja.” (p.17), ideia ligada à sua autenticidade. Esta ideia parece ainda mais relevante quando se aborda a obra de arte mais visitada do mundo. Para o mesmo autor, este poder da aura da obra de arte é apenas enfraquecido através da reprodução da mesma em réplicas, na comunicação social, nas ilustrações, nas reinvenções... Paradoxalmente, na era da reprodução mecânica que Benjamin (2010) descrevia, esta reprodução tanto aproximava a arte das massas como simultaneamente a tornava na ideia de “cliché”. Não obstante, à luz destas ideias, poder-se-á explicar, ou tentar explicar,

algumas das posições dos estudantes neste inquérito, mas sobretudo compreender a categoria “Não gozou porque estraga” presente no quadro 10.

Apesar de se falar aqui da leitura e análise da pintura “Retrato de Lisa Gherardin”, a verdade é que esta ideia da aura da obra de arte parece ainda mais presente quando falamos da arte do Renascimento. As pinturas de Leonardo da Vinci, Rafael, Miguel Ângelo, Sandro Botticelli, bem como as esculturas de Donatello entre muitos outros, são verdadeiros ícones da História da Humanidade, e talvez por isso alvo dos ativistas ambientais. Para autores como Dewey (2010), esta ideia pode ser problemática porque “Quando um produto artístico atinge o status de clássico, de algum modo, ele isola-se das condições humanas em que foi criado e das consequências humanas que gera na experiência real de vida.” (p.59). Para o ensino de História esta ideia poderá ser particularmente problemática. Se uma obra de arte e o seu artista ganhar este estatuto *quasi* divino, esta isola-se da condição humana tal como Dewey (2010) problematizou, a fonte histórica passará assim a ser antes um objeto a-histórico, para antes ser um objeto ou relíquia estética. Esta ideia, afastará os observadores e os próprios estudantes de construir novas visões e significados, deturpará os vários «modos de ver» que para uma obra existe, esses modos múltiplos que Berger (2018) defendeu. Evidência disso, poderá ser interpretada através das categorias emergentes de significância intrínseca no quadro 30, nas quais os estudantes selecionaram obras de arte devido a serem inerentemente importantes ou essenciais, terem uma importância histórica intrínseca. Precisamos de estar atentos como Professores e contribuir para uma sofisticação destas ideias que vão para além da sua popularidade e uma vez mais, construir conhecimento com base nestas ideias pré existentes.

Não obstante estes desafios, julgamos que esta intervenção pedagógica tenha tido bastante impacto nos estudantes no sentido de desmistificar as fontes iconográficas como “as outras”. Certamente sentimos que os nossos estudantes não sentirão agora tanta dificuldade quando confrontados com a leitura e interpretação de imagem e conseguirão reconhecer valor igual à das fontes escritas. Para investigadores e Professores que queiram iniciar-se nestas práticas da literacia visual histórica, relembramos a visão de Eça (2008) que apela ao papel do Professor imaginativo, reflexivo e autónomo, que facilite diálogo e impulse perguntas que ajudem os estudantes a processar a informação de maneira crítica e responsável, ao invés de ser um explicador de significados de obras de arte ou artefactos culturais.

Resta-nos por fim responder à nossa questão de investigação *major*: De que forma os estudantes do 10ºano de escolaridade mobilizam a interpretação da evidência para o desenvolvimento e formulação de uma explicação histórica relativamente ao período do Renascimento Italiano? Tendo como evidência

os dados e as categorias emergentes na análise da FM, consideramos que os estudantes apresentaram e foram capazes de comunicar nas narrativas visuais e escritas ideias menos fragmentadas acerca do Renascimento Italiano. Como impulsionador desta mudança, consideramos que o estudo e a construção da evidência histórica através da leitura, análise, interpretação e inferência com recurso maioritário às fontes iconográficas tiveram um impacto muito marcante na compreensão contextualizada das realidades históricas, domínio esse presente no documento das AE (ME, 2022). Na FM, ficaram patentes narrativas, ainda que muitas ainda no âmbito da descrição, que já tinham o cuidado de contextualizar temporalmente e no espaço o período do Renascimento. Mesmo em níveis de categoria menos sofisticados, através da seleção das fontes iconográficas, os estudantes mostraram compreender as heranças da Antiguidade Clássica, mas sobretudo a sua reinvenção. É ainda significativo, que embora emergindo em categorias de ideias pouco numerosas, através da tarefa final tenhamos conseguido observar uma pequena tendência de os estudantes fazerem cada vez mais uso de elementos explicativos. Através da análise das narrativas visuais, inferimos também que o uso das fontes iconográficas permitiu aos estudantes uma organização e reorganização do pensamento histórico que, aliados a uma composição pessoal, própria e intransmissível permitiu uma experiência educativa própria e significativa construída por eles próprios mais relevantes face às suas experiências de vida numa perspetiva construtivista como proposta por Fosnot (2005). Mais ainda, através do uso das fontes iconográficas, percecionamos que os estudantes se mostraram capazes de mobilizar estas fontes no seu discurso e de compreender e interiorizar os conceitos propostos pelas AE em vez de simplesmente os memorizarem sem sentido.

Consideramos por fim que as tarefas propostas ao longo desta IPS, e tendo esta questão investigativa em mente e com base nos resultados, revelaram-se bem sucedidas tendo sido capazes de potenciar o raciocínio histórico dos estudantes, mas também potenciando as suas capacidades inferenciais, essenciais para a construção da evidência histórica e para a comunicação em História através de uma narrativa convincente e fundamentada; ou pelo menos, traçaram um caminho importante para o futuro dos nossos estudantes e o seu sucesso na arte de pensar historicamente.

Finda a análise e apresentação das considerações finais resultantes da avaliação desta IPS, seria importante refletir ainda acerca das considerações pessoais e profissionais como professora estagiária e futura docente, e algumas limitações deste estudo apresentado. Apesar de se contemplar neste relatório apenas esta experiência educativa, o ano letivo de 2021/2022 ficou marcado pelas inúmeras descobertas e realizações profissionais e pessoais. Tivemos a oportunidade ímpar de trabalhar com ambos os ciclos de escolaridade, 3º Ciclo e o Ensino Secundário, e percecionar as diferenças e as

exigências que cada ciclo traz consigo. Se tivéssemos de destacar as aprendizagens mais importantes decorrentes deste mestrado, uma delas foi sem dúvida a permanente desconstrução e construção daquele que é o papel do Professor. Também as nossas ideias prévias foram constantemente desafiadas. Foi fundamental a visão integrada das noções de Currículo e Avaliação, Organização das Escolas, Metodologia do Ensino da História e Pedagogia, noções essas que fomos refletindo e indagando (ainda que de forma brevíssima) neste relatório de estágio e antecedente portefólio de estágio.

Refletindo acerca das limitações desta IPS consideramos que esta ocorreu sem grandes contrariedades. No entanto, poderemos mencionar alguns aspetos que correram menos bem. Como já mencionado anteriormente, este ano letivo decorreu num contexto pós-pandémico face ao vírus Covid-19. Uma das maiores consequências foi o da assiduidade dos estudantes que, muitas vezes devido às regras de isolamento profilático ou por motivos de doença não puderam estar presentes na sala de aula. Obviamente, isto trouxe alguns percalços em algumas das tarefas propostas em que faltavam elementos do grupo, ou se teve que rapidamente pensar em novas estratégias e soluções nas aulas. Pensando nesta intervenção, este contexto ficou evidenciado sobretudo no preenchimento da FIP, em que no dia da sua aplicação só estiveram presentes 22 estudantes em vez dos frequentes 27. Outras limitações a mencionar prendem-se talvez com o desenvolvimento deste mesmo relatório. Com um tema bastante complexo como propusemos, o desenvolvimento da literacia visual histórica, a construção da evidência histórica e a formulação e desenvolvimento de uma argumentação histórica segura pode ter sido ligeiramente ambicioso. Certamente, poderíamos ter incluído outras leituras e outros caminhos ou autores e aprofundado outros temas. Aqui também construímos o papel do Professor reflexivo, um que promete sempre investigar estes temas futuramente e também ele progressivamente mostrar ideias mais sofisticadas de forma a ser sempre melhor e cada vez mais desafiador para os seus estudantes.

Ainda acerca das descobertas mais importantes feitas neste mestrado, este foi sem dúvida o contacto e descoberta da Educação Histórica, e a leitura do trabalho como autores e investigadores como Peter Lee, Rosalyn Ashby, Arthur Chapman e Isabel Barca que fomos honrando e discutindo neste relatório. Este presente trabalho reflete a reflexão pessoal e a compreensão daquilo que é desafiar os nossos estudantes (e nós próprios) a pensar historicamente. O estudo e a aplicação do modelo da Aula-Oficina (2004) foi aquele que nos permitiu ser um Professor investigador capaz e competente e, portanto, determinante na nossa vida académica. Compreendemos que os Professores emancipados são aqueles que dominam simultaneamente os conceitos metodológicos da História, a epistemologia educacional e o navegar pelos documentos e legislação curricular com confiança. São Professores que desafiam ao

saber fazer, mais do que ao saber sem significado. Ser um bom Professor de História é permitir aos estudantes serem historicamente competentes.

E agora, rasgando o registo científico deste relatório eu respondo: Que tipo de professora quero eu ser? Eu quero ser a Professora que trabalha para a geração que vemos na figura 12. Se calhar, o que aprendemos com estes ativistas é que o ser Humano, mesmo confrontado com a destruição que ele próprio causou, ainda é capaz de criar coisas belas, de gerar vida, desabrochar, florir como em Botticelli, mas sobretudo, capaz de pensar e gerar mudança. Retomemos ao Humanismo, aquele que ama o ser Humano e a Natureza por igual. Mas para isso, requeremos liberdade, e a liberdade começa com o questionamento e o pensamento crítico, e na criação de um espaço livre e democrático onde os estudantes o possam fazer sem medo. A sala de aula de História é esse espaço, um espaço onde os jovens desenvolvem competências que lhes permite navegar neste mundo turbulento e simultaneamente conhecer-se a eles próprios. É nesta comunicação entre vida, escola e sociedade que nós Professores atuamos, e é nesta interface que eu tenho de acreditar que a Educação Histórica também faz sentido. A aprendizagem histórica, como define Rüsen (2015) “(...) é um processo mental em que as competências ganhas são necessárias para orientar a própria vida por meio da consciência histórica presente na cultura histórica já existente na própria sociedade.” (p.24). Esta articulação é a que eu sempre tive em mente e tentei proporcionar aos meus estudantes e que ambiciono articular ainda mais, para ser sempre mais capaz de os ajudar a encontrar significados no ensino da História, mas que tenha também efeitos para as suas vidas práticas e nas suas capacidades de ler, ver (!) e interpretar o mundo.

Finalizando com uma frase de John Berger (2020) a quem dedicamos este relatório, o autor lembra-nos que “Só vemos aquilo para que olhamos. Olhar é um acto de escolha.” (p.18). Há uma diferença entre ver e olhar. As pessoas nem sempre podem controlar o que veem, mas podem controlar o que olham, focam, interrogam e decidem interpretar. Ver é uma experiência, mas olhar é uma escolha. E essa escolha diz muito sobre a visão de alguém (ou do estudante) sobre o mundo. Ver e olhar são construtos centrais nos modos de ver e olhar as fontes históricas e a Arte. Para mim são também centrais nos modos de ser Professor. Podemos sempre desafiar a ver, mas é o estudante que tem de escolher olhar. Educar implica uma escolha, aquela que provoca os estudantes a pensar, refletir, indagar, comunicar, ser criativos, agir, criticar, intervir... Eu quero ser essa Professora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, I. (2004). Beyond the Understanding of Visual Culture: A Pragmatist Approach to Aesthetic Education. *International Journal of Art and Design Education*, 23 (3), 256-270.
- Alves, M. (2007). *Concepções de professores e alunos sobre significância histórica: um estudo no 3º Ciclo do Ensino Básico* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. Repositório institucional da Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/7522>
- Ashby, R. (2011). Understanding historical evidence. In I. Davies (Ed.) *Debates in History Teaching*. (pp. 137-147). Routledge.
- Ashby, R. (2006). Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as ideias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares. *Educar em Revista*, 0, 151-170. <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5542>
- Ashby, R. (2003). O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções de alunos. In I. Barca (Ed.) *Educação histórica e museus – Actas II das Jornadas Internacionais em Educação Histórica* (pp.37-57). CIED, Universidade do Minho.
- Ashby, R., Lee, P. J., & Shemilt, D. (2005). Putting Principles into Practice: Teaching and Planning. In M. S. Donovan, & J. D. Bransford (Eds.) *How Students Learn: History, Math, and Science in the Classroom*. (pp. 79-178). The National Academies Press.
- Barca, I. (2021a). Educação Histórica: desafios epistemológicos para o ensino e a aprendizagem da História. In L. A. M. Alves, & M. Gago (Coord.) *Diálogo(s), Epistemologia(s) e Educação Histórica: um primeiro olhar*. (pp. 59-69). CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória.
- Barca, I. (2021b, outubro 13). *Educação Histórica e Cidadania: que limites e diálogos?* [Webinário do EDHILAB].
- Barca, I. (2012). Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter)identidades. *História Revista*, 17(1), 37-51. <https://doi.org/10.5216/hr.v17i1.21683>
- Barca, I. (2007). Investigar em educação histórica: da epistemologia às implicações para as práticas de ensino. *Revista Portuguesa de História*, XXXIV Vol., 55-66. https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/28241/3/RPH39_artigo3.pdf?ln=pt-pt
- Barca, I. (2006). Em torno da epistemologia da história. In I. Barca, M. Gago, (Org.), *Questões de Epistemologia e Investigação do Ensino em História: Actas das Terceiras Jornadas Internacionais*. (pp.17-25). Braga: CiED – Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Barca, I. (2001). Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História. In I. Barca (Ed.), *Actas Das Primeiras Jornadas Internacionais De Educação Histórica* (pp. 29-43). CIEd – Centro de Investigação em Educação.

- Barca, I. (2001). Educação Histórica: uma nova área de investigação. *Revista da Faculdade de Letras. História*, III(2), 13-21.
- Barca, I. (2000). *O Pensamento Histórico dos Jovens – Ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica*. [Tese de Doutoramento]. Universidade do Minho.
- Barca, I. & Solé, G. (2012). Educación histórica en Portugal: metas de aprendizaje en los primeros años de escolaridad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (1), 91-100.
- Benjamin, W. (2010). *A obra de arte na época da sua reprodução mecanizada*. Escola Superior de Teatro e Cinema.
- Berger, J. (2018). *Modos de Ver*. Antígona.
- Bidarra, M. G., & Festas, M. I. (2005). Construtivismo(s): Implicações e interpretações educativas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39(2), 177-195.
- Bloch, M. (1953). *The Historian's Craft*. Knopf.
- Burke, P. (2001). *Eyewitnessing: The Uses of Images as Historical Evidence*. Reaktion Books.
- Cardinet, J. (1993). *Avaliar É Medir?* Edições Asa.
- Cercadillo, L. (2000). *Significance in history: student's ideas in England and Spain* [Tese de Doutoramento]. Global University London Repository. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10006632>
- Chapman, A. (2018). A explicação causal. In A. Chapman. *Desenvolvendo o Pensamento Histórico: Abordagens conceituais e estratégias didáticas*. (pp. 168-204). LAPEDUH/UFPR.
- Chapman, A. (2021). Construindo a compreensão e o pensamento histórico através do ensino explícito de raciocínio histórico. In L. Alves & M. Gago (Ed.) *Diálogo(s), Epistemologia(s) e Educação Histórica: um primeiro olhar*. (pp. 21–35). CITCEM – Edições Afrontamento.
- Chapman, A. & Haydn, T. (2020). Editorial: History education in changing and challenging times. *History Education Research Journal*, 16 (1): 1–3. DOI <https://doi.org/10.18546/HERJ.17.1.01>
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. Sage Publications.
- Collingwood, R. G. (1978). *A Ideia de História*. Editorial Presença.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. (4ª ed.). SAGE Publications.
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón Quero, M., Savane, M. A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. W., &

- Nanzhao, Z. (1996). Capítulo 4. Os quatro pilares da educação. (p.31-32) In *Educação: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por
- Dewey, J. (2010). *Arte como Experiência*. Martins Editora Livraria Ltda.
- Donovan, M. S., & Bransford, J. D. (2005). Introduction. In M. S. Donovan, & J. D. Bransford (Eds.) *How Students Learn: History, Math, and Science in the Classroom*. (pp. 1-28) The National Academies Press.
- Eça, T. T. (2008). Prefácio. In M. C. Melo. (2008). *As Imagens na Aula de História. Diálogos e Silêncios*. (pp. 7-12). Edições Pedagogo.
- Esteves, M. V. (2020). *Aprender e Apreender História no Ensino Básico: a construção de narrativas históricas em aula*. [Relatório de Estágio]. Universidade do Minho. Repositório institucional da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/66013>
- Esteves, M.V. & Gago, M. (2020). A Construção de Narrativas Históricas por alunos adolescentes: um processo de aprendizagem orientado. *Revista Grafia - Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Autónoma de Colombia*, 17(2), 41-69. doi: <http://dx.doi.org/10.26564/16926250.858>
- Fernandes, E. M. & Maia, A. (2001). Grounded theory. In E.M.Fernandes & L.S. Almeida (Ed.). *Métodos e técnicas de avaliação: contributos para a prática e investigação psicológicas*. (pp.49-76). Universidade do Minho. Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Fosnot, C. T. (2005). Preface. In C. T. Fosnot (Ed.) *Constructivism: Theory, Perspectives, and Practice*. (2.ª ed.). (pp. 1-4). Teachers College Press.
- Fosnot, C. T. (1998). *Construtivismo: Teorias, Perspectivas e Prática Pedagógica*. Artmed.
- Fosnot, C. T., & Perry, R. S. (2005). Constructivism: A Psychological Theory of Learning. In C. T. Fosnot (Ed.) *Constructivism: Theory, Perspectives, and Practice*. (2.ª ed.). (pp. 12-44). Teachers College Press.
- Gago, M. (2021). Um primeiro olhar acerca de diálogo(s), epistemologia(s) e Educação Histórica. In L. A. M. Alves, & M. Gago (Coord.) *Diálogo(s), Epistemologia(s) e Educação Histórica: um primeiro olhar*. (pp. 7-10). CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória.
- Gago, M., Cantanhede, F. & Torrão, P. (2022). *No Fio da História: caminho(s) para aprendizagens significativas*. Texto Editores.
- Gago, M. & Ribeiro, A. I. (2022). História e Educação Histórica: que diálogos e desafios? *Revista Portuguesa de História*, 53, 61–78. https://doi.org/10.14195/0870-4147_53_3
- Germinari, G. D. (2012). Educação histórica: a constituição de um campo de pesquisa. *Revista HISTEDBR On-Line*, 11(42), 54–70. <https://doi.org/10.20396/rho.v11i42.8639866>

- Hauser, A. (1992). *The Social History of Art: Renaissance, Mannerism and Baroque*. (Volume II). Routledge.
- Haydn, T. & Ribbens, K. (2017). Social media, new technologies and history education. (pp.735-754). In M. Carretero, S. Berger & M. Grever (eds). *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. Palgrave Macmillan.
- KEPIOS. (2022a). *Digital 2022 Global Overview Report*. We Are Social e Hootsuite. <https://datareportal.com/reports/digital-2022-global-overview-report>
- KEPIOS. (2022b). *Digital 2022: Portugal*. We Are Social e Hootsuite. <https://datareportal.com/reports/digital-2022-portugal>
- Lagarto, M. (2017). *Desenvolver e avaliar competências em História: um estudo com professores do 3º ciclo do ensino básico*. [Tese de Doutoramento]. Instituto de Educação da Universidade do Minho. Repositório institucional da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/48700>
- Lee, P. J. (2011a). History education and historical literacy. In I. Davies (Ed.) *Debates in History Teaching*. (pp. 63-72). Routledge.
- Lee, P. (2011b). Historical Literacy and Transformative History. In D. Shemilt, & L. Perikleous, *The Future of the Past: Why history Education Matters* (pp. 129-168). KAILAS.
- Lee, P. J. (2005). Putting Principles into Practice: Understanding History. In M. S. Donovan, & J. D. Bransford (Eds.) *How Students Learn: History, Math, and Science in the Classroom*. (pp. 31-77). The National Academies Press.
- Lee, P. (2000). Prefácio. In Barca, I. (2000). *O Pensamento Histórico dos Jovens – Ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica*. [Tese de Doutoramento]. Universidade do Minho. (pp. 11-13).
- Lee, P., & Shemilt, D. (2003). A scaffold, not a cage: progression and progression models in history. *Teaching History*, 113, 13–23. <http://www.jstor.org/stable/43259908>
- Martins, E. R. (2021). Educação Histórica: Epistemologia, Estética e Ética. L. A. M. Alves, & M. Gago (Coord.) *Diálogo(s), Epistemologia(s) e Educação Histórica: um primeiro olhar*. (pp. 33-43). CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória.
- Martins, G. O. (Coord.). (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação.
- Martins, P. V. (2020). *A Explicação no contexto da Educação Histórica*. [Relatório de Estágio]. Universidade Nova de Lisboa.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Melo, M. C. (2008). *Imagens na Aula de História. Diálogos e Silêncios*. Edições Pedagogo.

- Melo, M. (2017). Michelângelo criou o homem...: um estudo sobre a compreensão e interpretação visual na aula de história. *Revista Espaço Pedagógico*, 14(1). <https://doi.org/10.5335/rep.v14i1.7670>
- Ministério da Educação (2022). *Aprendizagens essenciais. Articulação com o perfil dos alunos, Ensino Secundário, História A, 10º Ano*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_historia_a.pdf
- Nichol, J., Chapman, A., & Cooper, H. (2018). Editorial. *History Education Research Journal*, 15 (2): 177–79. <https://doi.org/10.18546/HERJ.15.2.01>
- Oliveira, F. F. S. (2021). *Desconstruir e Reconstruir a Lógica das Interpretações Históricas baseadas em Evidência através das propostas da Teoria das Inteligências Múltiplas* [Relatório de Estágio]. Universidade do Minho. Repositório institucional da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/78655>
- Oliveira, S. I. M. (2022). “Heróis” e “Vilões” da II Guerra Mundial – ideias de estudantes do 12º ano de escolaridade no âmbito da significância histórica. [Relatório de Estágio]. Universidade do Minho.
- Paul, H. (2015). *Key Issues in Historical Theory*. Routledge.
- Pinto, R. F. (2021). *O Impacto do Visual na (Re)Construção do Conhecimento Histórico: Olhares dos alunos sobre imagens da Contemporaneidade*. [Relatório de Estágio]. Universidade Nova de Lisboa.
- Riley, C. (1999). Evidential understanding, period knowledge and the development of literacy: a practical approach to ‘layers of inference’ for Key Stage 3. *Teaching History*, 97, 6-12.
- Roldão, M. C. (2000). *Currículo e Gestão de Aprendizagens: As Palavras e as Práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Rüsen, J. (2015). *Humanismo e Didática da História*. W. A. Editores.
- Saltz, J. (2022, Dezembro 6). Mashed Potatoes Meet Monet: Climate activists have been celebrated for defacing great paintings. Why? *Curbed*. https://www.curbed.com/2022/12/climate-change-activists-fine-art-vandalism.html?utm_source=Sailthru&utm_medium=email&utm_campaign=One%20Great%20Story%20-%20December%206%2C%202022&utm_term=Subscription%20List%20-%20One%20Great%20Story
- Schick, N. (2020). *Deepfakes: The Coming Infocalypse*. Twelve.
- Schifman, L. (2014). *Memes in Digital Culture*. Massachusetts Institute of Technology.
- Schmidt, M. A. & Urban, A. C. (2016). Aprendizagem e formação da consciência histórica: possibilidades de pesquisa em Educação Histórica. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 60, 17-42.

- Schmidt, M.A. (2017). Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História. *Intelligere, Revista de História Intelectual - DOSSIÊ: sentido e relevância da História no mundo contemporâneo*, vol. 3, n° 2, USP, 60-76.
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The Big Six: Historical Thinking Concepts*. Nelson College Indigenous.
- Silva, C. B. S. (2012). History Education – Some Thoughts from the UK: interviews Peter J. Lee. *Tempo e Argumento*. Revista do Programa de Pós-Graduação em História, vol. 3(2), jul/dez.2012, 216-250.
- Solé, G. (2017). Desenvolver competências em História através da interpretação de fontes icônicas. [Conferência] *3.º Simpósio Eletrônico Internacional de Ensino de História*. LAPHIS- Laboratório de aprendizagem Histórica. <http://simpohis2017.blogspot.pt/p/ gloria-sole.html>
- Tw19751. (2012, Outubro 8). *John Berger / Ways of Seeing, Episode 1 (1972)* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=0pDE4VX_9Kk

ANEXOS

Anexo 1 – Entrada de catálogo preenchida pelo grupo Sandro Botticelli.

LEILOEIRA

ARTISTA: Sandro Botticelli
TÍTULO: "A Primavera" ou "Alegria da Primavera"
DATAÇÃO: 1477 - 1482
MATERIAIS: Tempera, pintura sobre painel
DIMENSÃO: 2,03m x 3,14m
LOCAL: Galleria degli Uffizi
PROVENIÊNCIA: pedido de Lorenzo de Medici
ESTIMATIVA: 65 milhões

especial

- ↳ evolução da pintura durante o renascimento
- ↳ cultura grega (importante) → mitologia (pág. 73)
- ↳ o significado/simbologia
- ↳ os detalhes da obra
- ↳ o preço
- ↳ a sua história

Os avaliadores de arte:

Anexo 2 – Banco de fontes iconográficas facultadas para a tarefa final.

BANCO DE FONTES ICONOGRÁFICAS



Fonte 1 - Miguel Ângelo, artista italiano. A criação de Adão (pomenon). Cerca de 1512. (Pezoso) Situado no tecto da Capela Sistine, Cidade do Vaticano.



Fonte 2- Giorgio Vasari, artista italiano. Davi Pezoso Fuscador (Ov. Aluminizado). 1544.



Fonte 10 - Corrado Bramante, Pezoi. Miguel Ângelo, Bernini, entre outras intervenções de arquitetos e artistas. Basílica de São Pedro, 1506-1626. Vaticano.



Fonte 11- Leonardo da Vinci. A Anunciação. 1472.



Fonte 3 - Jost Amman, ilustrador suíço. Planeta móvel. 1568 (xilografia).



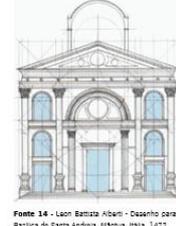
Fonte 4 - Piero di la Francesca, artista italiano. A cidade ideal. 1475.



Fonte 12 - Mapa de Itália no final do século 15.



Fonte 13 - Autor desconhecido. Augusto de mármore. Vaticano, 20 d.C.



Fonte 14 - Leon Battista Alberti - Desenho para a Basílica de Santa Andrea, Itália. Itália, 1472.



Fonte 5 - Miguel Ângelo, artista italiano. David. c.1501-1504.



Fonte 6 - Miguel Ângelo, artista italiano. Estudos de Sísifo, sem data.



Fonte 7- Albrecht Dürer, artista alemão renascentista. Xilogravura esboçando experiências no campo da perspectiva utilizando uma linha. Em Manual das Medidas. 1525.



Fonte 15 - Íctinos e Calícrates, arquitetos gregos. Partenon, VI século a.C. Atenas, Grécia.



Fonte 16 - Rafael Sanzio, pintor do Renascimento. Retrato do Papa João XI. 1511.



Fonte 17 - Albrecht Dürer, artista alemão. Estudo de flor por versicolor. 1503.



Fonte 8 - Leonardo da Vinci, artista italiano. As proporções da figura humana e partes do homem de Vitruvius. 1490.



Fonte 9 - Sallustiano Borghini, artista italiano. Vista de Florença, Itália, 1479-1480.



Fonte 18 - Rafael Sanzio, A Escola de Atenas, 1509-1510.



Fonte 19 - Andreas Cellarius, cartógrafo holandês. Renascimento do Universo de acordo com o sistema heliocêntrico. 1600.



Fonte 20 - Partão, século II, Roma.



Fonte 21 - Grupo escultórico da porta da Catedral de Notre Dame de Chartres, França, século XIII.



Fonte 22 - As cinco ordens clássicas.



Fonte 28 - Ottavio Vannini, artista italiano. Miguel Ângelo e outros artistas, mostrando uma cabeça de Fauno (figura mitológica) e Loureiros de Medici. C. 1639-42.



Fonte 29 - Rafael Sanzio, pintor italiano. Auto-retrato. 1504-1506.



Fonte 30 - Cláudia, escultora da Síria antiga - Venus de Medici, século I d.C. (Mármora).



Fonte 23 - Sandro Botticelli, pintor italiano. O nascimento de Vênus. C. 1484-1486.



Fonte 24 - Miguel Ângelo, Pezoi. 1489.



Fonte 31 - Filippo Brunelleschi, arquiteto renascentista. A escultura no interior de igrejas de São Lourenço, Florença.



Fonte 32 - Catedral de Colônia, Alemanha. Séculos XIII-IV.



Fonte 35 - Andrea Mantegna, pintor italiano. O martírio de São Sebastião. 1457-1459.



Fonte 25 - Hans Holbein, o novo, pintor alemão. Retrato do mercador Georg Gizez. 1532.



Fonte 26 - Horace Vernet, pintor francês romântico do século XVIII - O papa Júlio II ordena os trabalhos da Basílica de São Pedro de Roma, 1826.



Fonte 33 - Fachada de igreja Santa Maria de Novella, completada por Leon Battista Alberti em 1470.



Fonte 34 - Hans Baldung Grien, ilustrador alemão. Ilustração das penas dos banqueiros burgueses alemães. 1517.



Fonte 36 - Leonardo da Vinci, Mona Lisa. 1503-1519.



Fonte 37 - Benvenuto Cellini, escultor italiano. Pérsia, com cabeça de Medusa. 1545. (Detalhe da escultura).



Fonte 27 - Albrecht Dürer, artista alemão. Asa de uma rola, estudo em aguarela. 1512.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Plano de aula da primeira aula da IPS.

Aula nº: 1	
Turma: (28 alun@s)	Data: 9 março 2022
Duração: 90 Minutos	
Domínio:	A abertura europeia ao Mundo – Mutações nos Conhecimentos, Sensibilidades e valores nos séculos XV e XVI
Subdomínio:	A produção cultural: A reinvenção das formas artísticas.
Sumário:	Gestão do Programa: Unidade 3 – A produção cultural; Subunidade 3.3. – A reinvenção das formas artísticas – imitação e superação dos modelos da Antiguidade.
Conceitos substantivos e metahistóricos:	Conceitos substantivos de: Renascimento; humanista; antropocentrismo; classicismo; naturalismo e perspetiva. Conceito metahistórico de: Evidência histórica e Explicação.
Avaliação:	A avaliação irá consistir na observação direta das intervenções dos estudantes em aula, e na sua qualidade para a co-construção dos diálogos propostos e do conhecimento. Será ainda observado, registado e áudio gravado o envolvimento dos estudantes e as interações que estabeleceram para o desenvolvimento das tarefas propostas. Ao circular pelos grupos a professora irá observar e registar de que forma os estudantes se organizam, como gerem as diferenças criativas, como resolvem conflitos e com que envolvimento participam nas atividades e desafios sugeridos. A professora analisará a ficha individual produzida durante a tarefa colaborativa, e os grupos irão ainda produzir uma tarefa síntese por escrito que será analisada posteriormente.

Aprendizagens Essenciais + PASEO	Questões Orientadoras
<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar na produção cultural renascentista europeia as heranças da Antiguidade Clássica assim como as continuidades e rupturas com o período medieval; 2. Reconhecer a retoma renascentista da conceção antropocêntrica e da perspetiva matemática no urbanismo, na arquitetura e na pintura; 3. Analisar a expressão naturalista na pintura e na escultura; 4. Desenvolver a sensibilidade estética, através da identificação e da apreciação de manifestações artísticas do período renascentista; 5. Identificar/aplicar os conceitos: Renascimento; humanista; antropocentrismo; classicismo; naturalismo; perspetiva; Manuelino. 6. PASEO: Estimular as competências de relacionamento interpessoal, autonomia, pensamento criativo e informação e comunicação (A, B, C, E, F) 7. Reconhecer as especificidades e as intencionalidades das diferentes manifestações culturais; 8. Valorizar o papel das várias formas de expressão artística e do património material e imaterial na vida e na cultura das comunidades. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como é que os estudantes fazem sentido da evidência histórica, como a usam, se conseguem vislumbrar objetivos, intenções de quem criou e de quem interpreta, e ainda, de quem se antecipa ser a audiência? <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Quem foram alguns dos mais importantes artistas do Renascimento? 1.2. O que "renasce" no Renascimento? 2. Quais são as interpretações, compreensões, inferências e mobilização de conhecimento substantivo, que os alunos criam a partir da exploração de fontes iconográficas? <ol style="list-style-type: none"> 2.1. Como se lê, analisa e caracteriza a pintura renascentista? 2.2. Como se lê, analisa e caracteriza a escultura renascentista? 2.3. Como se lê, analisa e caracteriza a arquitetura renascentista?

Operacionalização e Estratégias Pedagógicas	Recursos:
<p>Momento 0: Preparação para a Aula (30/40 Minutos)</p> <p>Três semanas antes das aulas lecionadas, os alunos preencheram uma ficha de ideias prévias com questões criadas através de uma articulação cuidada entre as questões e objetivos de investigação propostos no Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada (PIPS) e a consulta dos documentos curriculares das Aprendizagens Essenciais de História A do 10º ano de escolaridade e do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória de uma forma desafiadora e com grande preponderância na leitura e análise de fontes históricas iconográficas. Depois de lidas e analisadas as respostas dos estudantes aos inquéritos, estas respostas foram categorizadas e foram anotadas possíveis fragilidades, carências ou interesses evidenciados. Todos estes registos e ideias foram tidos em consideração para a planificação e criação de tarefas que desafiem muitas destas ideias, auxiliem nas dificuldades, atendam aos interesses demonstrados e potenciem outros conhecimentos.</p> <p>1º Momento: Introdução (15 Minutos)</p> <p>Visualização de um excerto da série televisiva "Medici: os Mestres de Florença" (4:24min). Esta visualização, pretende introduzir o assunto da aula, recapitular algumas aprendizagens anteriores e ajudará a definir algumas das questões orientadoras da aula. Depois do visionamento, seguir-se-á um questionamento oral.</p>	<ul style="list-style-type: none"> o Ficha de Ideias Prévias o Bibliografia específica ao tema, manual adotado pela escola, outros manuais. o Vídeo; o Computador; o Projetor; o Quadro;

Apêndice 2 – Ficha de Ideias Prévias.

REPÚBLICA PORTUGUESA
 História A - 10º Ano de Escolaridade
Ficha de Ideias Prévias

Nome: _____ Número: _____ Turma: 10º _____

Lê e responde atentamente às questões que se seguem.
 Esta ficha não é para avaliação sumativa, mas sim para conhecer as tuas ideias sobre arte, Renascimento e fontes históricas de forma a ajudar a decidir a melhor abordagem destes temas nas próximas aulas.

1. Observa atentamente as seguintes fontes iconográfica e responde às questões.



Fonte 1 Leonardo da Vinci - Mona Lisa, cerca de 1503-1519. [Óleo sobre madeira]. Museu do Louvre, Paris, França. 77 cm x 53 cm



Fonte 2 Leonardo da Vinci - Mona Lisa, cerca de 1507-1516. [Óleo sobre madeira]. Museu do Prado, Madrid, Espanha. 76,3 cm x 57 cm

11. Qual é a Mona Lisa "verdadeira" e qual é a "falsa"? Como poderemos confirmar?

12. Que razões apontas para a existência de duas "Mona Lisas"?

13. Qual das duas fontes terá mais interesse para os historiadores? Justifica.

2. Observa atentamente as seguintes fontes iconográfica e responde às questões.



Fonte 3 Leonardo da Vinci - Retrato de Lisa Gherardini, esposa de Francesco del Giocondo, também conhecida como La Joconde ou por Mona Lisa, cerca de 1503-1519. [Óleo sobre madeira]. Museu do Louvre, Paris, França.



Fonte 4 Marcel Duchamp, artista do século XX - L.H.O.O.G., 1930. [Desenho]. Centro Georges Pompidou, Paris, França.



Fonte 5 Banksy, artista do século XXI - Mona Lisa com uma Bazuca, 2007. [Stencil]. Barro de Soho, Londres, Reino Unido.

21. Das obras representadas, qual é a Mona Lisa que mais gostas? Porquê?

22. O que é que a Mona Lisa representada na fonte 3 nos "diz" sobre o período do Renascimento?

23. E o que nos "dizem" as fontes 4 e 5 sobre o mesmo período do Renascimento?

24. Qual é o valor da arte como fonte histórica para a construção da evidência histórica? Justifica.

25. Que perguntas te surgem quando olhas para cada um dos retratos?

26. Quem é a Mona Lisa dos dias de hoje para ti?

3. Observa atentamente as seguintes fontes iconográfica e responde às questões.



Fonte 6 Sem autor - Vênus de Willendorf, Austria, cerca de 24.000 e 22.000 a.C. [Calcário]



Fonte 7 Praxíteles, escultor grego - Afrodite de Capri, (cópia romana), (origem século IV a.C. [Mármore])



Fonte 8 Menofanto, escultor romano - Afrodite de Menofanto, século I [Mármore]



Fonte 9 Wiligerno, escultor italiano - A chegada de Afrodite à ilha de Creta (copiar), (Mármore) 1110



Fonte 10 Sandro Botticelli, pintor renascentista italiano - O Nascimento de Vênus, 1485. [Tempera] (copiar)



Fonte 11 Vinnu Shornore, artista contemporâneo nigeriano - Afrodită de Chadă, (Espete de madeira), 2007.



Fonte 12 Kim Kardashian West, imagem promocional para a sua agência, 2021. Em vivificação Instagram.

3.1. Que ideias, formas ou adjetivos associas à imagem de Vênus/Afrodite? Justifica.

3.2. Tendo em conta a origem das obras, dos artistas representados e as suas cronologias, explicita quais são os ideais de beleza, os que mudaram e os que permaneceram. Justifica a tua resposta.

Apêndice 3 – Fichas das camadas de inferência.

COMO É QUE TU PODES VALIDAR ESTAS IDEIAS? O QUE É QUE TE PODE AJUDAR A INVESTIGAR OU DESCOBRIR?

O QUE É QUE GOSTARIAS DE SABER MAIS? QUE PERGUNTAS É QUE TENS DE FAZER?

O QUE É ESTA FONTE TE SUGERE? O QUE É QUE TU PODES INFERIR?

O QUE É QUE VÊS?



COMO É QUE TU PODES VALIDAR ESTAS IDEIAS? O QUE É QUE TE PODE AJUDAR A INVESTIGAR OU DESCOBRIR?

O QUE É QUE GOSTARIAS DE SABER MAIS? QUE PERGUNTAS É QUE TENS DE FAZER?

O QUE É ESTA FONTE TE SUGERE? O QUE É QUE TU PODES INFERIR?

O QUE É QUE VÊS?



Apêndice 4 - Ficha de avaliação do colecionador.



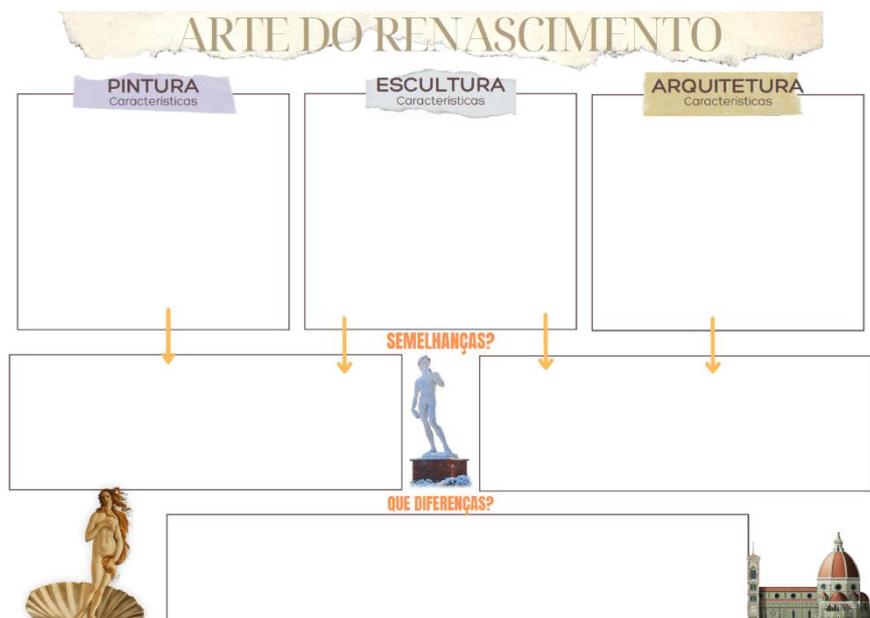
AVALIAÇÃO DO COLECIONADOR

NOME DO COLECIONADOR DE ARTE: _____
 NÚMERO: _____ TURMA: _____

PARA CADA APRESENTAÇÃO DEVERÁS CLASSIFICAR OS CRITÉRIOS QUE SE APRESENTAM DE 1 A 7, SEM REPETIR O VALOR ATRIBUÍDO. ATRIBUI TAMBÉM PONTOS À ARGUMENTAÇÃO DO GRUPO, SENDO QUE O VALOR TOTAL NÃO DEVERÁ ULTRAPASSAR OS 20 PONTOS. OS 20 PONTOS TEM QUE SER UTILIZADOS NA TOTALIDADE.

 LOTE 1	ORGANIZAÇÃO DA APRESENTAÇÃO: (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) CONTEXUALIZAÇÃO HISTÓRICA: (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) ADEQUAÇÃO DO DISCURSO À AUDIÊNCIA: (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) VALIDADE DOS ARGUMENTOS: (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)	PONTOS 
 LOTE 2	ORGANIZAÇÃO DA APRESENTAÇÃO: (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) CONTEXUALIZAÇÃO HISTÓRICA: (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) ADEQUAÇÃO DO DISCURSO À AUDIÊNCIA: (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) VALIDADE DOS ARGUMENTOS: (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)	PONTOS 
 LOTE 3	ORGANIZAÇÃO DA APRESENTAÇÃO: (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) CONTEXUALIZAÇÃO HISTÓRICA: (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) ADEQUAÇÃO DO DISCURSO À AUDIÊNCIA: (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) VALIDADE DOS ARGUMENTOS: (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)	PONTOS 
 LOTE 4	ORGANIZAÇÃO DA APRESENTAÇÃO: (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) CONTEXUALIZAÇÃO HISTÓRICA: (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) ADEQUAÇÃO DO DISCURSO À AUDIÊNCIA: (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) VALIDADE DOS ARGUMENTOS: (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)	PONTOS 
 LOTE 5	ORGANIZAÇÃO DA APRESENTAÇÃO: (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) CONTEXUALIZAÇÃO HISTÓRICA: (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) ADEQUAÇÃO DO DISCURSO À AUDIÊNCIA: (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) VALIDADE DOS ARGUMENTOS: (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)	PONTOS 
 LOTE 6	ORGANIZAÇÃO DA APRESENTAÇÃO: (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) CONTEXUALIZAÇÃO HISTÓRICA: (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) ADEQUAÇÃO DO DISCURSO À AUDIÊNCIA: (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) VALIDADE DOS ARGUMENTOS: (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)	PONTOS 
 LOTE 7	ORGANIZAÇÃO DA APRESENTAÇÃO: (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) CONTEXUALIZAÇÃO HISTÓRICA: (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) ADEQUAÇÃO DO DISCURSO À AUDIÊNCIA: (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) VALIDADE DOS ARGUMENTOS: (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)	PONTOS 
TOTAL: 20 PONTOS		

Apêndice 5 – Organizador gráfico da arte do Renascimento.



Texto argumentativo

NOME: _____
Nº: _____ TURMA: _____

1 QUE OBRA DE ARTE EU COMPRARIA?

QUE EVIDÊNCIAS HISTÓRICAS SUPORTAM OS MEUS MOTIVOS?

2 RAZÃO 1:

RAZÃO 2:

RAZÃO 3:

4 CONCLUSÃO:

3 CONTRA-ARGUMENTO (ESTE FORTIFICA A MINHA ARGUMENTAÇÃO)

ALGUMAS PESSOAS PODERÃO ARGUMENTAR QUE...

NO ENTANTO, NA MINHA OPINIÃO, ESTE ARGUMENTO É FRACO PORQUE...

