



Universidade do Minho
Instituto de Educação

João Daniel Ferreira Pinheiro

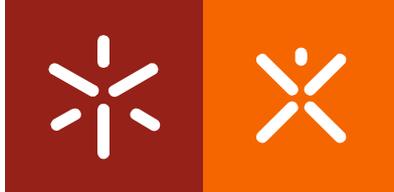
"Visita de Estudo Virtual versus Visita de Estudo in Loco: contributos para aprendizagem de História no 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico"

«Visita de Estudo Virtual versus Visita de Estudo in Loco: contributos para aprendizagem de História no 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico»

João Pinheiro

Uminho | 2017

outubro 2017



Universidade do Minho

Instituto de Educação

João Daniel Ferreira Pinheiro

«Visita de Estudo Virtual versus Visita de Estudo in Loco: contributos para aprendizagem de História no 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico»

Relatório de Estágio

Mestrado em Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Maria Glória da Parra Solé

DECLARAÇÃO

Nome: João Daniel Ferreira Pinheiro

Endereço eletrónico: junior-p11@hotmail.com

Número de Bilhete de Identidade: 14289754

Título do Relatório de Estágio: “Visita de Estudo Virtual versus Visita de Estudo *in Loco*:
contributos para aprendizagem de História no 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico”

Orientadora: Professora Doutora Maria Glória Parra Santos Solé

Ano de conclusão: 2017

Designação do Mestrado: Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e em Português
e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico

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

Universidade do Minho, 31 de outubro de 2017

Universidade do Minho, ____/____/____

Assinatura: _____

(João Daniel Ferreira Pinheiro)

Agradecimento

O trabalho aqui patente é o resultado de muita, dedicação, luta, superação, crescimento, e maturação que veio culminar um percurso de longos anos de vivências, experiências, e aprendizagens, sempre em busca de o meu objetivo pessoal, de enquanto tiver condições, saúde e disponibilidade cultivar-me e evoluir cognitivamente na busca pelo sucesso, nunca me sentindo conformado com o que tenho, ambicionando sempre mais, e será certamente o primeiro passo, na longa caminhada que tenho reservada até atingir a minha satisfação pessoal.

Desta forma tenho que agradecer a imensa gente que foi fulcral para a realização deste projeto, e de coração cheio, passo a agradecer:

À Doutora Glória Solé, primeiro por me proporcionar a oportunidade de trabalhar ao lado dela, uma figura de renome na área da investigação em Educação Histórica e do Ensino Académico, com quem aprendi, evoluí, e cresci bastante em vários sentidos, portanto, obrigada por todas as aprendizagens transmitidas, todas as críticas construtivas que impulsionaram a minha evolução e toda a atenção e compreensão atribuídas.

Aos diretores dos contextos cooperantes, por aceitarem de forma aberta e interessada a minha intervenção nas turmas cooperantes, o Professor Hugo Direito Dias, diretor do contexto do 1º ciclo, a Escola Sementes da Liberdade, o Professor Albino Neiva, diretor do Agrupamento Vertical de Escolas António Correia de Oliveira, aos professores cooperantes, A professora Isabel Ferreira professora cooperante do 1º ciclo, que me acompanhou sempre de forma construtiva e atenciosa em prol do meu desenvolvimento, assim como o professor cooperante do 2º ciclo, o Professor Manuel Azevedo.

Como é impreterível, tenho de agradecer à minha família, a todos eles: avós, quem considero segundos pais, e por quem lutei muito para atingir este objetivo, sei que ficarão orgulhosos, tios, e primos, a quem devo muito do que sou, e do que atingi, e que sempre estarão do meu lado nas adversidades da vida, por isso obrigado! É obrigatório referir-me aos meus pais, porque se há pessoas, que sem as quais tudo isto não seria possível são vocês: a ti Mãe, por tudo o que representas, por me gerares, me criares, e nutrires um amor por mim que te torna capaz de dar a volta ao Universo só por um sorriso meu, amo-te mais que a minha vida, obrigada. A ti pai, por seres o meu exemplo, o meu herói, por seres a pessoa que eu sempre quis ser igual, que sempre gabei aos amigos, e que sempre imitei desde criança, és um pai sem igual, presente desde o início, e que luta todos os dias para proporcionar a melhor vida possível à sua família, tu sabes o amor e admiração que sinto por ti, obrigado. Uma dedicatória especial também à minha

“irmã mais velha”, a minha prima Daniela Ferreira, que sempre aconselhou, protegeu, e me direcionou num bom caminho, amo-te muito, obrigada.

Tenho ainda que agradecer, aos amigos que fiz durante o meu percurso académico, e que para além de experiências, e aprendizagens, partilhei vivências que guardarei comigo para o resto da vida, portanto a vocês: Catarina Silva, Cristiana Silva, Mariana Lima, Jorge Barreiro, José Almeida, Mariana Ferreira, Margarida Alves, Cecília Pinto, Eduardo Gonçalves, Flávia Moreira, Luís Lima, obrigado.

Não poderia deixar de endereçar um agradecimento especial, ao meu companheiro de todas as batalhas neste percurso, a quem estive comigo praticamente 24 horas sobre 24h durante longos anos, um amigo que fiz na universidade, mas que desde cedo se tornou um verdadeiro irmão que nunca tive, um irmão de verdade, que esteve, está, e estará sempre a meu lado, nos bons, e nos maus momentos, a ti Ricky (Ricardo Filipe) muito obrigado.

Resta-me agradecer aos amigos “de sempre”, os que trago comigo desde o início, a quem chamo “segunda família”, a quem também devo muito do que sou e do que atingi, são parte de mim, portanto a vocês: João Terras, Miguel Cunha, João Pinheiro, Luís Pereira, Mickael Gregory, Francisco Campos, André Dias, Mickael Figueiredo, Tiago Romano, Miguel Meira, João Peão, Tiago Santos, Luís Cunha, Filipe Afonso, obrigado, obrigado família por estarem sempre do meu lado.

Resumo:

O estudo que se apresenta emerge de um projeto investigativo de intervenção pedagógica supervisionada, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e em Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB. Através do mesmo procurámos compreender de que forma as crianças constroem conhecimento histórico, tendo como estratégia a exploração do património local e nacional, através de visitas de estudo virtuais (VEV) e visitas *in loco*. Procurou-se explorar as potencialidades e as diferenças entre a utilização destas duas estratégias subordinadas ao património local ou nacional na construção do conhecimento histórico ao nível da produção de evidências históricas. O projeto realizou-se em dois contextos educativos do ensino básico. Inicialmente foi aplicado numa escola do 1.º CEB em Esposende, numa turma de 3.º e 4.º ano composta por 9 alunos, com idades entre os 7 e os 9 anos. Neste contexto educativo, o projeto enquadra-se na área de Estudo do Meio, subordinado à temática “Os primeiros povos” no 4.º ano, incluindo-se também os alunos do 3.º ano, pois o local visitado, o Castro de São Lourenço, em Vila Chã-Esposende, faz parte do património local e nacional.

Podemos incluir neste projeto outras áreas, nomeadamente a integração das TIC, pelo recurso às VEV. No contexto educativo do 2.º CEB, as intervenções incidiram numa turma de 21 alunos do 5.º ano, com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos. Neste ciclo, o projeto integrou-se na disciplina de HGP, subordinado à temática “As características do Estilo Manuelino: Exemplos do Manuelino”, com a realização da exploração de vários monumentos nacionais de estilo Manuelino através da VEV. As intervenções concretizadas responderam a uma prática suportada na investigação-ação e a uma abordagem construtivista, baseada no modelo de aula oficina, beneficiando a construção de aprendizagens significativas e integradoras.

Utilizaram-se vários instrumentos de recolha de dados: fichas de levantamento de conceções prévias, Guiões-Questionário de Visita de estudo (virtual e “in loco”), e fichas de metacognição. Os resultados obtidos foram esbatidos numa abordagem que seguiu o modelo metodológico da *Grounded Theory*, apurando-se que o ensino da História beneficia do recurso a atividades inovadoras, de cariz construtivista, evidenciando-se as potencialidades das visitas de estudo (virtuais ou in loco) para fomentar aprendizagem da História e o pensamento histórico dos alunos, embora tenham, sido identificadas diferenças ao nível da produção de conhecimento histórico, revelando-se mais significativo no contacto direto com as fontes patrimoniais.

Palavras-chave: Visita de Estudo Virtual, Visita de Estudo “in loco”, aula oficina.

Abstract:

The present study emerges from an investigative project concerning supervised educational intervention developed throughout the Master's in Primary Education in Portuguese Language, and History and Geography of Portugal. The aim of this study was to understand how children construct historical knowledge, having as strategy the exploration of local and national heritage through virtual study visits (VEV) and visits in loco. We explored the potential and differences between the usage of both strategies, as applied to local or national heritage, in the construction of historical knowledge and specifically in the production of historical evidence. The project was carried out in two educational contexts within Primary School Education. Initially it was carried out in a Primary school in Esposende, in a 3rd and 4th year class composed of 9 students, aged between 7 and 9 years old. In this educational context, the project fits into the topic of Environmental studies, within the theme of "The first people" taught in the 4th year. The 3rd year students were also included seeing as the location in question, *Castro de São Lourenço*, in *Vila Chã-Esposende*, is an important piece of local and national heritage.

We succeeded in including other subject areas in this project, namely the integration of ICT through the usage of VEV. In the educational context of the 2nd CEB, the interventions focused on a group of 21 students from the 5th grade, between the ages of 9 and 11. In this Key Stage, the project was incorporated into the subject of HGP, within the theme "The characteristics of Manueline Style: Examples of the Manueline", through the exploration of several national monuments in the Manueline style using VEV. The interventions carried out were in response to a practice supported within action research and a constructivist approach based on the workshop model encouraging the conception of meaningful and integrative learning. Several methods of data collection were used including pre-grant survey files, study guide questionnaires (Virtual and in loco), and metacognition data sheets.

The results obtained were displayed following the Grounded Theory methodology, demonstrating that the teaching of history benefits from the use of innovative and constructivist activities, and bringing to light the potential of study visits (virtual or in loco) to stimulate the learning of history and the historical thinking of students. Differences were identified in the production of historical knowledge, which is proven to be more significant through direct contact with heritage sources.

Keywords: Virtual Study Visit, School Visit, Study Visit "in loco", workshop class.

Índice

| | |
|---|-----------|
| CAPÍTULO I: CONTEXTO DE INTERVENÇÃO E DE INVESTIGAÇÃO | 3 |
| 1.1. Caraterização do contexto de intervenção..... | 4 |
| 1.1.1. Caraterização das instituições..... | 4 |
| 1.2. Caraterização do contexto de investigação..... | 8 |
| 1.2.1. Problema que suscitou a intervenção pedagógica..... | 8 |
| CAPÍTULO II: ENQUADRAMENTO TEÓRICO..... | 11 |
| 2.1. Articulação entre educação histórica e educação patrimonial..... | 12 |
| 2.2. O conceito estrutural de evidência histórica..... | 15 |
| 2.3 O conceito estrutural de significância histórica | 18 |
| 2.4 Visitas de Estudo – Potencial das visitas de estudo..... | 23 |
| 2.4.1- Tipologias de Visitas de Estudo..... | 23 |
| 2.4.2. Visitas de Estudo in loco em Estudo do Meio..... | 27 |
| 2.4.3. Visitas de Estudo Virtuais em Estudo do Meio e História e Geografia de Portugal | 32 |
| CAPÍTULO III: METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO E DE INTERVENÇÃO | 37 |
| 3.1 Metodologia de investigação-ação em educação..... | 38 |
| 3.2 Construtivismo modelo da aula-oficina | 39 |
| 3.3. Questões de investigação e objetivos a atingir | 42 |
| 3.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados | 43 |
| 3.5. Descrição e recolha de dados do projeto no 1ºCiclo | 44 |
| 3.6. Descrição e recolha de dados do projeto no 2ºCiclo | 47 |
| CAPÍTULO IV: DESCRIÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DAS ATIVIDADES..... | 49 |
| 4.1. Implementação do Projeto de Intervenção no 1.º Ciclo do Ensino Básico..... | 50 |
| Sessão 1, 29 de Novembro de 2016 | 53 |
| Sessão 2, 20 de Janeiro de 2017 | 54 |
| Sessão 3, 24 de Janeiro de 2017 | 57 |
| 4.2. Implementação das atividades no 2º Ciclo do Ensino Básico | 60 |
| Sessão 1, 5 de Maio de 2017 | 62 |
| Sessão 2, 31 de Maio de 2017 | 63 |
| CAPÍTULO V: ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS..... | 66 |
| 5.1. Análise dos dados do 1º CEB..... | 67 |

| | |
|---|-----|
| 5.1.1. Análise qualitativa das respostas apresentadas pelos alunos na ficha de levantamento de concepções prévias e percepções dos alunos acerca dos Castros, e do modo de vida castreja (anexo 1): | 67 |
| 5.1.2. Análise qualitativa das respostas apresentadas pelos alunos no Guião-Questionário “ Visita de Estudo virtual através do Google Earth ao Castro de S. Lourenço em Vila-Chã – Esposende” (anexo 2). | 73 |
| 5.1.3. Análise qualitativa das respostas apresentadas pelos alunos no Guião-Questionário “ Explorar o Castro de S. Lourenço in loco e o Centro Interpretativo” (anexo 3). | 77 |
| 5.1.4. Análise qualitativa da atividade de após- visita ao Castro de S. Lourenço e ao Centro Interpretativo (anexo 4). | 86 |
| 5.1.5. Análise qualitativa das respostas apresentadas pelos alunos à Ficha de Metacognição (anexo 5). | 90 |
| 5.1.6. Conclusões do projeto de intervenção no 1.ª CEB | 98 |
| 5.2. Análise dos dados do 2.º CEB | 100 |
| 5.2.1. Análise qualitativa das respostas apresentadas pelos alunos no guião-questionário (anexo 6). | 102 |
| 5.2. 2. Análise das respostas dos alunos à Ficha de Metacognição (anexo 7). | 117 |
| 5.2.3. Conclusões do projeto de intervenção do 2.º CEB | 125 |
| CAPÍTULO VI: CONCLUSÕES FINAIS, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES | 130 |
| 6.1 Considerações Finais | 131 |
| 6.2 Limitações e recomendações para futuras investigações | 140 |
| Referências Bibliográficas | 142 |
| Anexos | 146 |

Lista de Figuras

| | |
|---------------------------------------|----|
| Figura 1-Visita ao Castro S. Lourenço | 57 |
| Figura 2-Visita ao Castro S. Lourenço | 57 |

Lista de Tabelas

| | |
|--|-----|
| Tabela 1 Desenho Global das Intervenções realizadas no âmbito do 1º CEB..... | 44 |
| Tabela 2 Desenho Global das Intervenções Realizadas no âmbito do Projeto desenvolvido no 2º CEB | 47 |
| Tabela 3- Quadro de Categorização das respostas dos alunos à questão 1. O que é um castro? | 688 |
| Tabela 4- Quadro de Categorização das respostas dos alunos à questão3. Que povos habitavam nos castros? | 69 |
| Tabela 5- Quadro de Categorização das respostas dos alunos à questão 4. Onde se localizavam geralmente os Castros e porquê? | 70 |
| Tabela 6- Quadro de Categorização das respostas dos alunos à questão 5. Como eram as suas habitações? | 71 |
| Tabela 7-Quadro de Categorização das respostas dos alunos à questão 6. Explica porque razão os castros tinham muralhas..... | 72 |
| Tabela 8- Quadro de Categorização das respostas dos alunos à questão 3.3. O que gostarias de saber mais sobre este Castro de S. Lourenço? Escreve algumas questões | 76 |
| Tabela 9- Quadro de Categorização das respostas dadas pelos alunos à questão 1.1. O que é um Castro?..... | 78 |
| Tabela 10- Quadro de Categorização das respostas dadas pelos alunos à questão 1.2. Expliquem por que razão este castro terá sido construído neste local. | 79 |
| Tabela 11-Quadro de Categorização das respostas dadas pelos alunos à questão 1.3. Como sabemos que o Castro foi ocupado por vários povos? | 81 |
| Tabela 12- Quadro de Categorização das respostas dadas pelos alunos à questão 2.1. Qual a razão de existirem muralhas no Castro? | 82 |
| Tabela 13- Quadro de Categorização das respostas dadas pelos alunos à questão 3.2. Qual a finalidade da reconstrução de algumas das casas castrejas? | 83 |

| | |
|---|-----|
| Tabela 14- Quadro de Categorização das respostas dadas pelos alunos à questão 3.3. O que podem concluir sobre as habitações dos povos castrejos. | 84 |
| Tabela 15- Quadro de Categorização das respostas dadas pelos alunos à questão 3.4. O que gostariam de saber mais sobre este Castro de S. Lourenço? Escreve algumas questões. | 85 |
| Tabela 16- Quadro de Categorização das respostas dadas pelos alunos ao enunciado: A partir da experiência que tiveste com a visita ao Castro de S. Lourenço, redige um texto sobre o que ficaste a conhecer sobre o castro e o modo de vida dos povos que o habitaram. | 87 |
| Tabela 17- Quadro de Categorização das respostas dadas pelos alunos à questão 6.1Porquê? | 94 |
| Tabela 18-Quadro de Categorização das respostas dadas pelos alunos à questão 1.3 Refere os elementos decorativos do estilo Manuelino que estão presentes na janela. | 102 |
| Tabela 19- Quadro de Categorização das respostas dadas pelos alunos à questão 1.4. Em ambas as cúpulas encontram-se símbolos relevantes na arte do Manuelino. Refere quais..... | 104 |
| Tabela 20- Quadro de Categorização das respostas dadas pelos alunos à questão 1.5. Refere o que representam esses símbolos relevantes do Manuelino. | 105 |
| Tabela 21- Quadro de Categorização das respostas dos alunos à questão 2.1.Quem iniciou a construção do Mosteiro dos Jerónimos? Em que ano? | 107 |
| Tabela 22-Quadro de Categorização das respostas dos alunos à questão 2.4. A cúpula da torre da igreja tem bem patente elementos decorativos e símbolos fundamentais da arte manuelina, indica quais e qual o seu significado. | 109 |
| Tabela 23- Quadro de Categorização das respostas dadas pelos alunos à questão 3.5. De todos os elementos decorativos que enumeraste, quais são os que apresentam maior valor simbólico? Justifica..... | 112 |
| Tabela 24- Quadro de Categorização das respostas dadas pelos alunos à questão 3.6.Na tua opinião, que relevância teve esta janela no passado? E no presente? Justifica..... | 113 |
| Tabela 25- Quadro de Categorização das respostas dadas pelos alunos à questão 4. Que conclusões retiras sobre o estilo manuelino? | 116 |
| Tabela 26- Quadro de Categorização das respostas dadas pelos alunos à questão 2.Recordas-te da atividade realizada no site www.360portugal.com da visita virtual? Identifica as aprendizagens mais significativas..... | 119 |
| Tabela 27- Quadro de Categorização das respostas feitas pelos alunos à questão 5.1 Justifica. | 123 |

Lista de Abreviaturas

CEB – Ciclo do Ensino Básico

VEV – Visita de Estudo Virtual

Introdução

O relatório de intervenção e investigação pedagógica que se exhibe desenvolveu-se em torno da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (doravante PES), atinente ao plano de estudos do segundo ano do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e em Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Em prol da índole e da organização do estágio, o projeto de intervenção pedagógica supervisionada pelo qual se alicerça o relatório, desenvolveu-se em dois contextos escolares cooperantes, concretamente, no 1.º CEB numa turma que aglomerava 3.º e 4.º ano de escolaridade composta por 9 alunos, e no 2.º CEB numa turma do 5.º ano de escolaridade, constituída por 21 alunos. Desta forma o projeto arrugou para desenvolvimento o tema “Visita de Estudo Virtual versus Visita de Estudo *in Loco*: contributos para aprendizagem de História no 1.º e 2.º CEB”, tendo como principal finalidade entender as potencialidades da visita de estudo virtual e da visita de estudo “in loco” para a construção do conhecimento histórico. Os alunos exploraram e interpretaram fontes patrimoniais, assim como, estabelecer contacto direto com as mesmas, a partir da realização de visitas de estudo ao património local (in loco e virtualmente), bem como a monumentos nacionais marcantes do estilo Manuelino, através de visita de estudo virtual.

Como tal, partimos do pressuposto que a exploração do património local no 1º ciclo, e do património nacional, na História de Portugal no 2º ciclo, alicerçada a metodologias de aprendizagens construtivistas, com recurso a ferramentas pedagógicas como as visitas de estudo (virtuais ou in loco), são impulsionadoras do desenvolvimento de aprendizagens significativas, promotoras da compreensão histórica. As crianças desenvolvem capacidades de interpretação, com base na evidência, em contacto direto com fontes patrimoniais, e nesse sentido, desenvolveram-se atividades que visaram uma consciencialização por parte dos alunos do valor das visitas de estudo (in loco ou virtuais) para a construção do conhecimento histórico. Posteriormente, efluímos à análise de dados com base nos instrumentos construídos para tal, bem como, atentando ao que fosse exequível de analisar e refletir. Através da recolha e análise dos dados conseguimos averiguar as conceções que as crianças detêm em relação ao património local e os vestígios arqueológicos presentes no Castro de S. Lourenço e centro interpretativo, e aos principais monumentos nacionais do estilo Manuelino, assim como, quais as inferências e deduções que os alunos produzem ao estabelecer contato direto com fontes patrimoniais. A

análise efetuada em redor das respostas expostas pelos alunos possibilitou apurar os níveis de evidência e significância histórica que os alunos atribuem, quer ao Castro de São Lourenço no 1º CEB, quer aos principais monumentos do estilo Manuelino no 2ºCEB.

Deste estudo consistem cinco capítulos: O capítulo I apresenta o contexto de intervenção e de investigação que suportou a presente investigação-ação, tal como, o problema que impulsionou a intervenção pedagógica supervisionada e as suas questões de investigação, baseadas no contexto e na literatura. O capítulo II apresenta a revisão da literatura efetuada em torno da temática em estudo e revela uma variedade de pressupostos teóricos que arrogaram bastante relevância no desenrolar do projeto de investigação. Este capítulo encontra-se subdividido em seis tópicos: 3.1 Metodologia de investigação-ação em educação, 3.2 Construtivismo modelo da aula-oficina, 3.3 Questões de investigação e objetivos a atingir, 3.4 Técnicas e instrumentos de recolha de dados, 3.5 Descrição e recolha de dados do projeto no 1ºCiclo e 3.6 Descrição e recolha de dados do projeto no 2ºCiclo, tópicos esses que abordam a questão das Visitas de Estudo e outros conceitos inerentes, assim como estudos alicerçados a esta área de investigação e a sua articulação com a Educação Histórica, tal como o significado das Visitas de Estudo (Virtual e “in loco”) na compreensão e interpretação do património local, e da História de Portugal. O capítulo III expõe a metodologia sob a qual dirigimos a presente investigação, tal como, o plano de intervenção desenvolvido no decorrer da nossa prática de ensino supervisionada. Da mesma forma expõe-se as questões de investigação, os objetivos a atingir, os instrumentos, e as técnicas que nos coadjuvaram no processo de recolha de dados, bem como, os planos gerais das intervenções/atividades desenvolvidas nos dois contextos escolares cooperantes. O capítulo IV de forma minuciosa dá a conhecer as atividades efetuadas no âmbito do projeto de intervenção pedagógica supervisionada nos dois contextos escolares cooperantes. O capítulo V congrega os dados recolhidos durante as sessões designadas para o efeito e a sua respetiva análise. No final, tecem-se alguns comentários finais sobre a viabilidade do projeto nos dois contextos escolares Cooperantes. No capítulo VI apresentam-se e discutem-se certas conclusões gerais sobre o projeto de intervenção desenvolvido, considerando a análise de dados realizada e os objetivos pedagógicos e investigativos delineados para tal. Da mesma forma, tecem-se alguns comentários que visam refletir acerca da relevância e o contributo do presente projeto para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional, tal como, algumas das suas limitações. De forma a concluir, aduzem-se algumas recomendações didáticas e de investigação.

CAPÍTULO I: CONTEXTO DE INTERVENÇÃO E DE INVESTIGAÇÃO

O primeiro capítulo solicita apresentar o contexto de intervenção e de investigação que suportou a presente investigação-ação. Deste modo, julgámos atinente caracterizar de forma minuciada as instituições de ensino cooperantes e por sua vez as turmas envolvidas. Desta forma, efetuamos a análise e reflexão dos vários documentos disponibilizados pelos estabelecimentos de ensino e pelos professores cooperantes em simultaneidade com outros documentos e normativos legais. Como tal não só a análise documental se revelou importante, mas também os momentos de observação produzidos numa fase anterior à iniciação da prática de ensino supervisionada se revelaram fulcrais. Sendo assim, serão mesclados diversos comentários relevantes em relação aos processos de ensino e aprendizagem e aos respetivos intervenientes. Em suma, ostentar-se-á com base no contexto e na literatura, o problema que impulsionou a intervenção pedagógica supervisionada e as respetivas questões de investigação.

1.1. Caracterização do contexto de intervenção

1.1.1. Caracterização das instituições

Caraterização do Agrupamento do 1ºCiclo

A “Escola Sementes da Liberdade” é uma escola reconhecida pelo Ministério da Educação e Ciência, e tutelada pela “Sementes da Liberdade” associação para o desenvolvimento holístico do ser, sendo uma I.P.S.S sem fins lucrativos que cumpre as metas curriculares aprovadas a nível nacional. Desta forma, a escola revê-se na flexibilidade e variedade das práticas pedagógicas, com vista em enaltecer ao máximo as potencialidades de cada criança, segundo a mediação dos professores, que assumem um comportamento que fomenta a criatividade e a curiosidade, de forma a partir dos conhecimentos prévios, para a construção e incorporação de novos conhecimentos através de estratégias motivadoras e desafiantes. Sendo assim, é possível afirmar, que a oferta educativa potencia a aprendizagem holística e integral das crianças, através das áreas curriculares, atividades de enriquecimento cultural e a oferta complementar.

A escola potencia uma ligação direta com os pais para que estes intervenham e auxiliem no desenvolvimento da criança, cooperando desta forma com o trabalho realizado pelo grupo docente. Deste modo, a escola defende como seu principal axioma possibilitar que a criança cresça num ambiente harmonioso, onde esta pode experienciar, e ter contacto direto, com espaços enquadrados com o nível cognitivo e de desenvolvimento, bem como o ar livre, animais, plantas, sendo que um dos pilares da escola é a natureza e o respeito pela mesma, bem como o respeito pela sociedade enquanto futuros cidadãos. Fomentando desta forma, diversas atividades extra curriculares, assim como a responsabilidade, o espírito crítico, e a autonomia.

Segundo o projeto educativo da escola: “A Escola é uma casa aberta à comunidade que a rodeia e da qual quer fazer parte integrante, vivendo numa perfeita relação entre professores e pais, comunidade e sociedade, parcerias que se querem efetivas, saudáveis e de partilha. É, portanto, uma casa cuja harmonia familiar faz crescer livre quem nela habita. A casa onde as crianças se sentem livres e felizes.”

De forma sucinta define como pilares de sustentação de práticas pedagógicas, a cognição, a natureza e as ciências, as artes e a criatividade, e as emoções, inspirando-se para tal em inúmeros autores, tais como: Rudolf Steiner e a Pedagogia Waldrof, Freinet e o Movimento da

Escola Moderna, Loris Malaguzzi e a Pedagogia Reggio Emilia, Peter Peterson e a Pedagogia Jenaplan, entre outros.

Categorização do Agrupamento do 2ºCiclo

A escola EB 2/3 António Correia de Oliveira é a escola sede do agrupamento de escolas António Correia de Oliveira, e como tal é uma escola-sede desproporcionada para a população escolar que tem de acolher. Deste modo a escola está instalada em três edifícios construídos em 1994. As atuais instalações foram concebidas para um número máximo de alunos de 475 (600 teoricamente, apenas e tão só atendendo à sua designação do “Tipo 24”). Os referidos edifícios têm apenas 16 salas, contudo os edifícios construídos em 1994 para a escola-sede do agrupamento, apenas com 16 salas, estão em não conformidade com as necessidades e as tipologias das edificações escolares vigentes. Como tal à data da aprovação deste projeto educativo, os referidos edifícios escolares são frequentados por cerca de 644 alunos. Devido à falta de capacidade da escola para manter todos os alunos que nela frequentaram o segundo ciclo, todos os anos é transferida para a Escola Secundária Henrique Medina, de Esposende cerca de um terço dos alunos que transitam para o terceiro ciclo. No espaço envolvente da escola, temos o Centro Escolar de Esposende do 1.º ciclo, Bloco Autónomo com 12 salas de aulas, construído no espaço da escola-sede em 2008, inicialmente como parte integrante da escola-sede e, a partir do ano letivo 2013-14, como edifício autónomo.

A escola localiza-se junto ao centro da cidade de Esposende, com fácil acesso pedestre e viário. A grande maioria dos seus alunos mora relativamente perto, nas freguesias de Esposende e Fão. Registe-se, ainda, que a escola recebe um pequeno número de alunos – 20 - que não pertencem à sua área pedagógica. As crianças não são, assim, obrigadas a levantar-se excessivamente cedo nem perdem muito tempo no transporte. Num total de 644 alunos, cerca de 400 usam transporte escolar. Estes elementos são importantes pois condicionam o processo de ensino-aprendizagem: uma criança que chega à sala de aula com poucas horas de sono ou cansada com o tempo despendido no transporte não estará certamente recetiva ao trabalho que lhe é proposto.

Caraterização do contexto educativo do 1º ciclo

Relativamente ao edificado, a escola *Sementes da Liberdade* é um edifício escolar que compreende 2 salas de aula, uma designada a alunos do 1º e 2º ano de escolaridade, e outra

designada a alunos do 3º e 4º ano de escolaridade. A nível de espaço físico a escola possui uma cantina, uma sala adaptada a atividades físicas e motoras, uma sala de convívio onde se realizam os acolhimentos matinais e outras atividades, uma sala de professores e casas de banho para professores e alunos. No que concerne ao espaço exterior, é amplo, de pavimento de terra batida, e agrega um lago com patos construído pelos alunos e uma horta também construída pelos alunos.

Em relação aos recursos pedagógicos, estes destacam-se pela escassez. A nível tecnológico, a escola usufrui da funcionalidade wi-fi, contudo não existem computadores nas salas de aula, existindo 5 computadores portáteis, que são utilizados quer pelos professores, quer pelos alunos quando as atividades assim o exigem. A escola conta com um projetor portátil, e ambas as salas têm quadro preto de giz, e armário de arrumos de materiais didáticos, materiais dos alunos, giz etc.

A população escolar do contexto de intervenção do 1º ciclo é homogénea, sendo que se trata de uma escola privada, nenhum dos alunos padece de dificuldades socioeconómicas, como tal os pais integram boas atividades profissionais, e no geral mantêm uma ligação de muita proximidade com o seio escolar, envolvendo-se bastante na atividades extra curriculares, servindo também de apoio ao corpo docente. Relativamente aos alunos com NEE, existe um aluno, que não integra nenhuma das turmas, e usufrui de apoio especializado de técnicos de educação, bem como de um acompanhamento constante da auxiliar de educação da escola.

Caraterização do contexto educativo do 2º ciclo

O contexto educativo do 2º ciclo aduz boas condições analogamente ao edificado auferindo espaços harmonizados às atividades relativas a cada disciplina, desde as salas de aula comuns, às salas de educação visual e tecnológica, aos laboratórios de ciências da natureza e físico-química, sala de computadores e pavilhão gimnodesportivo que por sua vez incorpora uma parede de escalada que é utilizada em competições a nível nacional. Realça-se também outros espaços utilizados pelos alunos, como a biblioteca de cariz moderno com obras recentes, equipada com vários computadores, a cantina, e o polivalente.

A nível tecnológico, julgamos que a escola está bem equipada, ressaltamos a ligação de internet wi-fi, a disponibilização de um computador, um projetor por sala comum, e quadros interativos em bastantes salas de aula, assim como material tecnológico da área de ciências como microscópios também presentes em algumas salas de aula.

Caraterização das turmas

Caraterização da turma do 1º ciclo

Trata-se de uma turma que integra o 3º e o 4º ano do Ensino Básico, uma turma pouco numerosa com apenas oito alunos, sendo que no início do estágio eram nove.

Sendo assim, a turma é constituída por duas meninas do 4º ano, e por três meninos e três meninas do 3º ano. Devido, a ser uma turma pouco numerosa, torna-se claramente mais fácil a aproximação direta a cada criança em cada uma das atividades, as atividades em horário curricular, seguem um padrão e horário normal ao das outras escolas, contudo facultam uma maior atenção e preponderância ao papel da criança e à construção do seu próprio conhecimento, revelando-se dessa forma um excelente ambiente onde impera a responsabilidade, a autonomia, o espírito crítico, e a cooperação com os colegas e o ambiente escolar, posso afirmar que a opinião, e a voz da criança, é sempre tida em consideração, e nunca deixada ao acaso.

Em suma, pode considerar-se uma turma homogénea, onde não se revelam grandes discrepâncias a nível cognitivo, nem atrasos relevantes na compreensão das atividades e na aquisição de conhecimentos, excetuando uma menina do 3º ano que apresenta sempre algumas dificuldades no que toca à compreensão das atividades, contudo a nível da avaliação não se distânciam dos restantes colegas, mas posso afirmar, que é um caso onde se aplica uma especial atenção. Como é possível apurar, a turma não tem alunos com NEE.

Caraterização da turma do 2º ciclo

A turma interveniente do 2º ciclo é uma turma do 5º ano de escolaridade composta por 21 alunos, 15 crianças do sexo feminino e 6 do sexo masculino, sendo que não conta com nenhum aluno com NEE nem com qualquer aluno repetente. Os alunos da turma, provêm de localidades próximas da escola ou da cidade de Esposende, denotando-se dessa forma uma homogeneidade no que toca ao comportamento, atitudes, e forma de estar dos alunos, que por sua vez é positiva. A turma não apresenta alunos com graves dificuldades financeiras, ou com problemas familiares que levantem preocupação, reflexo do contexto social referente ao concelho de Esposende, o que não implica que não possa existir exceções noutras turmas da escola.

Ao ingressar no 5º ano de escolaridade, a maioria destes alunos já se conheciam do 1º ciclo, sendo a turma composta por um grupo de alunos provenientes da escola do 1º ciclo de

Esposende, e de mais uma ou outra escola do concelho, de forma a facilitar a adaptação dos mesmos.

Efetivamente a turma espelha um comportamento positivo onde são de grau elevado os índices de motivação, compromisso e atitude para com a prática de ensino. No que toca ao rendimento, a turma é homogénea na sua maioria, excetuando três crianças que apresentam um pouco mais de dificuldade e lentidão nos processos de aprendizagem, contudo, com o papel diário do professor estas dificuldades vão sendo suplantadas com sucesso.

1.2. Caracterização do contexto de investigação

1.2.1. Problema que suscitou a intervenção pedagógica

O projeto em apresentação de intervenção pedagógica supervisionada incorre no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionado, que se insere no plano de estudos do 2º ano, atinente ao grau de mestre em Ensino do 1º Ciclo e 2º Ciclo História e Português, no ano letivo de 2016/2017.

Este projeto apresenta como tema principal, “Visita de Estudo Virtual versus Visita de Estudo *in Loco*: contributos para aprendizagem da História no 1º e no 2º ciclo”. Tem-se verificado a escassa realização de atividades que envolvam como estratégia o recurso a visitas de estudo, independentemente do seu formato (virtual ou *in loco*), justificada por vezes pela falta de tempo para o cumprimento dos programas, excesso de burocracia exigida e dificuldades de obtenção de autorização para saídas da escola, acrescida da parca relevância atribuída área de Estudo do Meio, suplantada pelas áreas da Língua Portuguesa e a Matemática, áreas que tem tido uma maior valorização no curriculum.

No entanto, considero que a abordagem ao Estudo do Meio deva ser diferente e mais valorizada, em que o estudo do passado através da exploração do património local e nacional é fulcral no desenvolvimento do pensamento histórico da criança, bem como preponderante no enriquecimento cultural, da valorização do património local e nacional, integrado na história local, nacional e internacional. Deste modo, a falta de concretização de experiências deste tipo, e o pouco ênfase dado a estas temáticas, está a descurar o desenvolvimento cognitivo da criança, como futuro cidadão, culto, civilizado, e patriota, pois uma criança que não se interessa pelo património local, que não experimenta e sente de perto as vivências dos seus antepassados, não

vai certamente adquirir o gosto, orgulho e responsabilidade pela história e património do seu país, que a meu ver é fundamental na formação da nossa identidade.

Efetivamente, a escolha deste tema prende-se fundamentalmente, em inovar e promover o interesse pela aprendizagem da História, quer no 1.º, quer no 2.º ciclo, onde darei continuidade à temática.

Sendo assim, abordo a questão do interesse na aprendizagem da História, que se interliga à pouca importância que a mesma tem no 1.º ciclo, área que se integra no Estudo do Meio, a par de outras disciplinas como a Geografia, e as Ciências da Natureza, que a meu ver, são áreas que podem ser perfeitamente cruzadas com as disciplinas que tem tido uma maior relevância, como o Português e a Matemática. O Estudo do Meio revela-se uma área transversal e integradora, “é apresentado como uma área para a qual concorrem conceitos e métodos de várias disciplinas científicas como a História e a Geografia, as ciências da Natureza, a Etnografia, entre outras procurando-se assim, contribuir para a compreensão progressiva das inter-relações entre a Natureza e a sociedade” (ME-OCP, 2001). Revela-se por isso, uma área com um forte pendor para o conhecimento do meio envolvente, em que o património se integra como uma abordagem a privilegiar no sentido de contribuir para uma educação histórica e patrimonial nos alunos desde os primeiros anos de escolaridade.

A escolha deste tema prende-se ao objetivo de inculcar nas crianças, desde cedo, empatia pelo património e história local, associada no presente projeto ao património arqueológico, que no 1.º ciclo se optará pela seleção de vestígios e de sítios patrimoniais dos primeiros povos que habitaram a Península Ibérica, e o seu habitat, os castros, povoações fortificadas que abundam no norte de Portugal, optando-se pelo Castro de S. Lourenço, localizado em Vila Chã (Esposende), próximo da escola em que me encontro a estagiar.

Dessa forma, nada melhor que permitir-lhes a experiência de visitar, pessoal e virtualmente, um dos pontos de maior relevância, no que toca ao património do concelho, onde as crianças poderão perceber como era a vida castreja, as vivências e características deste povo, a partir dos vestígios arqueológicos do castro e respetivos materiais e objetos/artefactos musealizados do centro interpretativo do Castro de S. Lourenço, de forma motivadora, ativa, lúdica, cooperativa e participativa, apelando a que o aluno construa o seu próprio conhecimento através da minha mediação enquanto docente.

Será realizada esta intervenção segundo uma abordagem metodológica construtivista de aprendizagem que “... sugere uma abordagem do ensino que oferece aos alunos a oportunidade de uma experiência concreta e contextualmente significativa, através da qual eles podem procurar padrões, levantar as suas próprias questões e construir os seus próprios modelos, conceitos e estratégias” (Fosnot, 1996, p.9).

Desta forma, a convicção inerente a este projeto abrange o desejo de proporcionar ao aluno experiências que lhe permitam ser autónomo, enquanto coopera e se inter-relaciona com os colegas, professores, e o meio envolvente, permitindo uma relação cooperativa que o afaste de um desenvolvimento suportado por relações coercivas em que “[ao insistir em que a criança só deve seguir regras, valores e diretrizes ditadas pelos outros, o adulto está a contribuir para o desenvolvimento de um indivíduo com um espírito, personalidade e moral conformistas, um indivíduo apenas capaz de seguir a vontade dos outros.” (Fosnot, 1996, p.157). Sendo assim, o objetivo é precisamente aplicar uma prática em que “...ao refrear-se de exercer autoridade desnecessária é que o adulto abre o caminho para as crianças desenvolverem espíritos capazes de desenvolver sentimentos e convicções morais que tomam em consideração os melhores interesses de todas as partes” (Fosnot, 1996, p.158). Em suma, o tema que irei desenvolver, “Visita de Estudo Virtual versus Visita de Estudo *in Loco*: contributos para aprendizagem da História no 1º e no 2º ciclo”, alicerçar-se-á ao património local e nacional e ao seu potencial como estratégia didática nas suas inúmeras características. Sendo assim, sob orientação destes parâmetros, tracei as seguintes questões de investigação: 1. De que forma os alunos constroem o conhecimento histórico através da visita de estudo virtual? 2. De que forma os alunos constroem o conhecimento histórico através da visita de estudo “in loco”? 3. Qual a significância histórica atribuída pelos alunos ao património local/nacional a partir das visitas de estudo virtual versus visitas in loco?

CAPÍTULO II: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste capítulo o objetivo passar por apresentar a revisão da literatura realizada em torno da temática em estudo e expor alguns dos pressupostos teóricos que arrogaram peculiar acuidade no desenvolvimento do projeto de intervenção. Sendo assim, o capítulo a iniciar encontra-se subdividido em cinco tópicos que tratam as questões da visita de Estudo “In loco” e a Visita de Estudo Virtual, bem como estudos relacionados com estas áreas de investigação, e a respetiva articulação com a Educação Histórica, assim como a saliência destas estratégias pedagógicas na construção do conhecimento histórico.

2.1. Articulação entre educação histórica e educação patrimonial

No seguimento deste subtópico, que passa por articular a educação histórica com a educação patrimonial, servirão de base vários estudos realizados: Solé (2009), Solé (2014, 2015), (Pinto (2011), Merillas (2013), Almeida (2014) Almeida & Solé (2015), Pereira (2014). No enquadramento destas questões, urge ponderar o papel que o professor deve assumir, num contexto de ensino-aprendizagem incorporado numa sociedade em constante mutação e desenvolvimento, e para tal iniciamos a nossa revisão teórica com Pereira (2014), que no seu estudo procura apurar a significância histórica que os alunos atribuem ao legado artístico do estilo Manuelino presente no Convento de Cristo em Tomar, com recurso a uma visita de estudo virtual, bem como as competências inerentes à realização de uma visita de estudo virtual na aula de História. Portanto, Pereira (2014) revê-se em Melo (2004), quando defende que "... a sala de aula de História deve constituir o principal palco onde os alunos podem e devem incorporar as suas personagens para a vida, ensaiando a 'peça' que gradualmente os tornará pensadores críticos." (Pereira, 2014, p. 9,), e como tal Pereira (2014) com base nos estudos de (Barca, 2004; Melo 2004), aponta o professor como responsável por este processo, estando incumbido de renovar e inovar o ensino da história, facultando ao aluno um papel ativo na sua aprendizagem, sujeito a experiências e estratégias inovadoras, desafiantes, e motivadoras, que atribuem um papel principal às ideias prévias dos alunos, com o objectivo de as desenvolver, quando estes se integram em aprendizagens verdadeiramente significativas. Sendo assim, Pereira (2014), transporta-nos para uma sucessão de pensamentos, que nos fazem concluir, que a História, é passível de uma atuação mais liberal, experiencial, e desafiante, por parte do professor, que para esta mediação no decorrer do ensino-aprendizagem, deverá ter ao seu dispor uma panóplia de instrumentos e recursos, que proporcionem aos alunos experiências verdadeiramente significativas e desafiadoras, e neste ponto, Pereira (2014), aborda as VEV's afirmando que "[e]mbora se trate de uma modalidade algo recente, a VEV1, tendo vindo a constituir-se na esfera educacional, como um recurso de atratividade inegável nos domínios da Educação Histórica e Educação Patrimonial, sendo considerada por alguns investigadores (Oliveira, 2011; Carvalho, 2012) como poderosos instrumentos que permitem aos nossos alunos compreender o passado em espaços do presente, sem sair da sala de aula." (Pereira, 2014, p.10,).

Efetivamente, as VEV's assim como as Visitas de Estudo *in loco*, têm-se revelado parceiros interessantes, na aplicação de metodologias de cariz construtivista, ao proporcionar aos alunos

um tipo de experiência verdadeiramente significativa, em que este estabelece um contacto presencial com o sítio patrimonial ou histórico, assim como uma observação direta das fontes históricas disponíveis, contribuindo desta forma para a transmissão para os alunos da ideia de que “El patrimonio cultural no se limita a monumentos y colecciones de objetos, sino que comprende también tradiciones o expresiones vivas heredadas de nuestros antepasados y transmitidas a nuestros descendientes, como tradiciones orales, artes del espectáculo, usos sociales, rituales, actos festivos, conocimientos y practicas relativas a la naturaleza y el universo, y saberes y técnicas vinculados a la artesanía tradicional.” (Merillas, 2013, p.11,). Desta forma os alunos devem rever-se no seu património, e nele encontrar respostas, e estabelecer ligações entre o passado e o presente de forma a solucionar problemas, e a estabelecer ou fundamentar opiniões. No património os alunos encontram as razões do porquê dos seus antepassados viverem como viveram, e aí compreender a forma de viverem como vivem, tal como refere Almeida e Solé (2015) quando afirma que “[o] património visa unificar os grupos heterogénos em torno de uma adesão comum, auxiliando cada membro da sociedade a definir-se individualmente face a uma herança.” (Almeida & Solé, 2015, p.237), e no seguimento desta ideia recorreremos a Pereira (2014), quando afirma que “[a] articulação da Educação História e da Educação Patrimonial concretiza-se quando e sempre que o recurso a fontes patrimoniais potenciam, acima de tudo, aprendizagens significativas e em contexto e ainda, nos casos em que a realização de atividades educativas de exploração de fontes patrimoniais contribui para a progressão do pensamento histórico dos jovens, estimulada pelo uso dos sítios patrimoniais de acordo com os critérios metodológicos da História...” (Pereira, 2014 p.12,). Ou seja, o professor deve mediar a educação dos seus alunos, com recurso ao contacto com fontes patrimoniais, e construir metodologias que façam desse contacto, um meio para a evolução do pensamento histórico dos seus alunos, e consequentemente invoquem a ideia de valorização e preservação do património inerente à educação patrimonial, acompanhando desta forma a evolução do conceito de “património cultural”, que como defende Solé (2014), “...nos últimos anos sofreu profundas alterações ao nível do seu significado e amplitude...referia-se exclusivamente aos grandes monumentos artísticos...avançou-se para uma conceção de património entendido como um conjunto de bens culturais, referentes às identidades colectivas.” (Solé, 2014, p.99). Contudo, Almeida (2014), que se debruçou no seu estudo sobre o Património cultural de Braga, visando entender as potencialidades do estudo do património histórico como estratégia pedagógica para a construção

do conhecimento histórico, bem como os conhecimentos que os alunos constroem através do estudo do património local, e quais fontes os alunos valorizam e consideram mais importantes no Estudo da História local, afirma que “[a] pesar das pesquisas realizadas, que tendem a ser cada vez mais frequentes, e dos instrumentos orientadores produzidos para o efeito, a educação histórica e patrimonial continua a não estar tão presente nas nossas escolas como desejável.” (Almeida, 2014, p.41).

Desta forma, Almeida (2014), focaliza o seu estudo no 1º e 2º CEB dando destaque, aos normativos programáticos nestes ciclos, que se direccionam para a educação patrimonial e educação histórica e quais os objetivos que se pretendem com os mesmos. Sendo que só a partir do 3º e 4º ano de escolaridade, os alunos se vêm confrontados com conteúdos direccionados para estas questões, ao passo que no 2ºCEB, estas questões já estão bem mais enraizadas no currículo, propondo diversas abordagens pedagógicas, como justifica Almeida (2014) citando (ME – OCP, 2004, p.110) “É importante que os alunos reconheçam que os vestígios de outras épocas (sejam eles monumentos, fotografias, documentos escritos, tradições, etc.) constituem fontes de informação que eles podem utilizar, de uma forma elementar, na reconstituição do passado. Pretende-se, assim, contribuir para o desenvolvimento de atitudes de respeito pelo património histórico, sua conservação e valorização.” (ME – OCP, 2004, p.110)” (Almeida, 2014, p.42). Porém, é sabido que embora as propostas existam, derivado a um conjunto de condicionantes as instituições escolares continuam a não a adotá-las.

Portanto, com base na experiência desenvolvida ao longo deste projeto de investigação pedagógica supervisionada, bem como em outros contextos de estágio no decorrer da minha formação enquanto docente, foi possível constatar, que estas propostas pedagógicas, não só as visitas de estudo (virtuais e “in loco”), mas também propostas como pesquisas documentais, entrevistas, dramatizações, são sempre preteridas em relação ao recurso a fontes escritas e iconográficas, factor este que se revela a principal causa de “...em ambos os ciclos, embora com maior incidência no 1ºCiclo, os alunos apresentam um débil conhecimento acerca do património da cidade onde vivem, limitando-se a valorizar os monumentos históricos como fontes de evidência do passado histórico, sustentadas por si só.” (Almeida, 2014 p.43).

Deste modo, é fulcral, os professores, repensem a sua postura no processo de ensino-aprendizagem, e assimilarem que estão desta forma a desvalorizar a formação de cidadãos, ativos, críticos, cívicos, e conscientes da importância que revela o património assim como a sua

valorização, e nesse sentido reformular as suas metodologias, incluindo nestas, experiências didáticas significativas, que enfoquem o património cultural, e que levem o aluno a explorá-lo, questioná-lo, interpretá-lo e compreendê-lo, de modo a dessa forma potenciar o desenvolvimento da compreensão histórica, bem como saber analisar e compreender diferentes grupos enquadrados em diferentes, sociedades, economias, políticas, etc.

Sendo assim, a educação patrimonial, deve ser encarada com seriedade, no sentido de gerar gerações, que preservem, respeitem, e divulguem o património, para que continue a ser possível a interação com o passado para uma melhor compreensão do presente “...impulsionando-os a mobilizar estratégias que os auxiliem a observar e a interpretar o mundo que os rodeia...” (Almeida, 2014, p.45), e este trabalho deve ser feito desde os primeiros ciclos de aprendizagem, e embarcar numa fase inicial o património local para que este seja entendido como “...difusor da memória coletiva da sua cidade.” (Almeida, 2014 p.45), e de seguida essa consciência catapulte o individuo para uma consciência patrimonial a nível nacional, e mundial, e conseqüentemente difunda o gosto e interesse pela educação e compreensão histórica.

Em suma, enfatizo a prioridade que a consciência histórica e patrimonial, devem assumir nas nossas escolas, e o papel que deve ser feito pelos professores, no sentido de proporcionar aos alunos experiências que lhes permitam contactar, questionar, interpretar, entender e inferir acerca destas questões, recorrendo a metodologias de cariz construtivista, que integrem o contacto direto com o património, tendo bem presente a ideia de Solé (2015), que menciona Rüsen (2007), ao explicar que “...a consciência histórica é uma representação do passado visto de uma forma mais explícita com o presente, do passado o que é significativo para o presente e mais associado às mudanças temporais e à busca da verdade.” (Solé, 2015, p.57).

2.2. O conceito estrutural de evidência histórica

Acerca do conceito de evidência histórica, é fulcral referir a relevância dos estudos realizados por Solé (2009) e Pinto (2011), que revelam conclusões interessantíssimas no que concerne a este conceito.

Solé (2009), apresenta um estudo rigoroso e profundo, em que refere vários autores e estudos realizados em Inglaterra na década de 80, no sentido de proporcionar uma mudança no ensino da História, que vivia tempos difíceis, e eram claras as dificuldades sentidas pelos professores “...na selecção dos conteúdos mais pertinentes, isto por terem muita História para ensinar; pouco relevo dado às fontes no ensino da História; necessidade de se discutir a

importância e a utilidade da História para os alunos.” (Solé, 2009, p.53). Neste sentido, Solé (2009), começa por explicar que os projetos anglo-saxônicos para além de visarem pretender mudar o ensino da História em Inglaterra, pretendiam também enfatizar o papel da História no ensino, e facultar aos professores estratégias para uma melhor seleção dos conteúdos, metodologias usando fontes históricas como recurso.

Como tal, Solé (2009), explica um estudo realizado por Shemilt (1987), em que ao longo de 5 meses de entrevistas aos alunos, este se centrou no seu pensamento, ao avaliar como as ideias destes em relação à evidência, e ao papel do professor evoluem. Após analisar os dados obtidos “... o autor propõe um sistema de categorização constituído por quatro estádios de evolução lógica sobre a compreensão da evidência histórica, salientando que estes não devem ser vistos como estádios invariantes.” (Solé, 2009, p.54,). Estes quatro estádios de evolução lógica propostos por Shemilt (1987) e mencionados por Solé (2009) denominam-se de: Estádio 1, 2, 3 e 4, no entanto não podem ser vistos como sequenciais podendo variar a sua ordem. O primeiro consiste numa fase em que para o aluno a autoridade do professor, os manuais ou as evidências são consideradas conhecimento, denominando o autor este estádio de *O conhecimento do passado é dado como garantido*; no segundo estádio os alunos assumem a evidência como a informação relatada por testemunhas e têm o nome de *Evidência é a base para informação privilegiada sobre o passado*; no terceiro estádio os alunos produzem facilmente a distinção entre inferência e informação e passam de forma consciente a construir inferências, tendo dessa forma o nome de *Inferência é a forma de inferir sobre o passado*; e por fim no quarto estádio os alunos “... vêem a História como uma reconstrução do passado, reconhecendo que o conhecimento do passado levanta problemas metodológicos mais profundos do que o do presente.” (Solé, 2009, p. 64,), tendo dessa forma este estádio conclusivo a designação de *Consciência da historicidade da evidência*.

Após analisar este estudo de Shemilt (1987) citado por Solé (2009), podemos afirmar que no decorrer dos 5 meses em que Shemilt incidiu sobre este estudo, é clara uma evolução lógica e consciente no capítulo da valorização da evidência, e da importância que esta revela na produção de inferências, bem como na compreensão e consciência histórica. Os alunos passaram a “olhar com outros olhos” o ensino da história, descorando gradualmente a ideia inerente ao estádio inicial, como refere Solé (2009) em que a simples existência da figura do professor, os manuais ou qualquer tipo de evidência, por si só eram sinónimos de conhecimento, demonstrando falta de

consciência histórica ao nível da produção de inferências, o que contrasta bastante com o 4º estágio, em que os alunos como refere Solé (2009) se consciencializam do verdadeiro papel da história, e que a reconstrução do passado é bem mais complexa que a simples compreensão do presente, querendo isto dizer, que é necessário investigar, seleccionar as fontes ou evidências mais adequadas, e inferir acerca do que se observa e da informação que se recolhe, para de forma complexa produzir conhecimento histórico válido.

No seguimento do seu estudo, Solé (2009), apresenta uma conclusão interessante de um estudo realizado por Ashby (2003):

“ A evidência histórica é essencial para a compreensão histórica, por isso é fundamental que os alunos aprendam a interpretar as fontes, a realizar inferências, a ir além de uma análise superficial das fontes. O programa em Inglaterra permite constatar a importância que é dada à investigação histórica e ao conceito de evidência como essenciais para a educação histórica dos alunos, cabendo aos professores desenvolver nos alunos aptidões que promovam a compreensão específica da natureza da evidência.” (Solé, 2009, p.56,).

Sendo assim, cabe a nós professores, orientar os alunos no processo da interpretação da evidência histórica, facultando instrumentos, e instruções que lhes permitam consciencializar-se que é necessário inferir em relação ao que nos foi deixado pelos nossos antepassados, pois como indica Solé (2009) citando Ashby (2003) “[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). “ (Solé, 2009, p.56,), e neste sentido, é necessário conjugar as fontes, com as interpretações históricas, de modo a inferir com base na evidência histórica. Para concluir Solé (2009) explica que Ashby (2003) assume a evidência como a interpretação retirada das fontes, e do que estas nos demonstram após as interrogarmos, citando desta vez uma argumentação de Ashby (2003) que justifica esta ideia ao afirmar que “as fontes, por elas próprias, não podem ser designadas ou não como evidência somente com base nesta interrogação, visto que é o relacionamento entre a questão e a fonte, tratada como evidência, que determinará o valor que lhe pode ser atribuída para uma investigação específica ou como fundamentação em resposta a uma questão (p. 42-43).” (Solé, 2009, p.56). O estudo de Pinto (2011, p. 58) que incide principalmente acerca da articulação entre a evidência e consciência históricas no que respeita a

concepções de alunos e de professores, focando-se no uso de fontes patrimoniais no ensino e aprendizagem de História, e que se desenvolveu em três fases (exploratória, piloto, e principal), envolvendo 87 alunos de 5 escolas da cidade de Guimarães, e ainda 6 professores, reforça o contributo de autores para a clarificação do conceito de evidência histórica, afirmando que para Dickinson, Gard & Lee (1978) não podem existir evidências sem questões, e cita Lee (2005) de forma a justificar que “são elas que transformam meros vestígios em evidência do passado” (p. 5). São as questões que os historiadores colocam e a forma como lhes respondem, que distinguem a História como disciplina, como salienta Lee (2005)“. Portanto, é possível concluir através dos estudos de Pinto (2011) e Solé (2009), que analisam estudos e conclusões interessantíssimas de outros autores conceituados, que para produzir evidência é necessário que o historiador, olhe para as fontes, as questione, as interprete, faça deduções, e avalie a veracidade ou não do que analisa durante a sua investigação, de forma a chegar à evidência, ou seja, a evidência requer um processo minucioso, que se torna mais um fator de distinção da disciplina da história em relação às outras. E na formulação da evidência, quem investiga tem que ter em conta que as fontes deixadas pelos nossos antepassados ao longo dos tempos, foram alvos de interpretações e deduções também distintas ao longo da sua evolução por parte de outros historiadores, tornando ainda mais complexo este processo que predomina entre a fonte e a evidência histórica.

2.3 O conceito estrutural de significância histórica

No enquadramento deste subtópico, destacamos Oliveira (2011) que visa no seu estudo explorar as concepções dos alunos em torno do conceito de significância histórica através da exploração de uma visita de estudo virtual à Citânia de Briteiros, e em que aborda os estudos realizados por Monsanto (2004, 2009), e Seixas (1994, 1997). No que toca ao conceito de *significância histórica*, este trata-se de um de vários conceitos de segunda ordem ou estrutural, como por exemplo *evidência, narrativa, etc.*, que passaram a ter destaque na investigação, nas décadas de 70 e 80, em Inglaterra, enquadrando-se no movimento “School History Project”, tal como refere Oliveira (2011) mencionando, (Shemilt, 1980).

Para definir este conceito, Oliveira (2011) recorre a Márcia Monsanto que explicita e o define:

“Significância histórica como um conceito que pode ser abordado em dois níveis, o primeiro, enquanto significado básico e intrínseco que corresponde aos factos particulares,

e de que são convocados, e o segundo que corresponde à noção de interpretação e de importância histórica. A significância histórica é um ingrediente do conhecimento que interfere na selecção, interpretação, compreensão, julgamento e avaliação dos fatos históricos, das personagens e das narrativas históricas e, conseqüentemente, na compreensão da História” (Oliveira, 2011, p.10).

Como tal, a significância histórica, é um ponto de partida para a compreensão histórica, no sentido que é a significância, que vai determinar uma possível compreensão histórica, de determinada fonte, ou facto histórico, sendo que ao deparar-se com uma determinada fonte o historiador vai avaliar e julgar a viabilidade de uma investigação a incidir sobre a fonte, ou seja, só se o historiador atribuir significância histórica ao material com que for confrontado, é que se procederá a uma investigação, e conseqüentemente se atingirá a compreensão histórica. Neste sentido, é fulcral, confrontar os alunos com experiências que os façam interrogar-se acerca da significância histórica, de modo a que se faça sentir uma evolução na construção do conhecimento e consciência histórica. Sendo que os alunos, encarnam o papel de investigadores e historiadores, quando sujeitos a atividades de cariz construtivista, que os desafiem a inferir e produzir conhecimento histórico através do que observam, e do que são confrontados, e como tal, é impreterível trabalhar com eles no sentido, da interpretação e avaliação da fonte histórica a estudar, para que estes sejam capazes de atribuir significância de forma pertinente, não descurando fontes à primeira vista inviáveis, mas que após uma maior ponderação se revelam como alvos interessantíssimos a investigar e compreender, assim como no sentido inverso, não atribuir significância a fontes que por algum motivo suscitem interesse investigativo, mas que após uma boa avaliação se revelam inviáveis para investigação.

Sendo assim, Oliveira (2011) recorre entre outros estudos, a um estudo de Seixas, de 1997, “*Mapping the Terrain of Historical Significance*” (citado por Monsanto, 2004), e a um estudo de Monsanto (2009) para explicar como constroem os alunos significância histórica. No estudo de Seixas (1997), Oliveira (2011), explica que o autor almejou entender as razões pelas quais a significância histórica varia de aluno para aluno devido às suas ideologias, valores ou interpretações que estes fazem, e para o efeito colocou 3 questões de investigação:

- 1- Será que existem diferenças importantes na forma como os alunos do ensino secundário abordam a questão de significância histórica?

- 2- Será que algumas das suas abordagens são melhores do que outras, e se sim, quais os critérios?
- 3- Como podem tais diferenças ter implicações no currículo e no ensino?

No sentido de responder a estas questões, Seixas (1997), como explica Oliveira (2011), incumbiu 82 alunos Canadianos de realizarem diversas tarefas escritas, que se dividiram em duas partes, e em que todas se referiam a factos da História Mundial lecionados na disciplina de Estudos Sociais. Como tal, na primeira parte os alunos tiveram que realizar um diagrama, com os factos da história mundial aos quais estes atribuíssem maior significância, e de seguida ordená-los do que estes consideravam mais significativa para o menos significativa, conseqüentemente através de duas questões abertas, justificaram as escolhas e a ordenação das escolhas respetivamente. Na segunda parte, os alunos foram confrontados com uma lista de 20 factos da História Mundial, e estes tiveram que seleccionar os que já haviam ouvido falar, para no final responderem a um questionário de questões abertas, como nos demonstra Oliveira (2011): 1- Das respostas assinaladas com cruz, qual a mais significativa e porquê?; 2- Qual a menos significativa e porquê?; 3- Se alguém considerar que o facto assinalado como o menos significativo é o mais significativo para ele, como podes fazê-lo?; 4- Há algum evento que não esteja nesta lista e que penses que seja muito significativo na História Mundial?; 5- Se sim, qual é, e porque deveria constar na lista?

Efetivamente, como explica Oliveira (2011), esta 2ª parte das tarefas tinha a função de comparação para com as questões abertas da 1ª parte, pois "... como o autor realçou, é fundamental aplicar uma diversidade de questões para se chegar à compreensão dos alunos sobre significância histórica." (Oliveira, 2011, p.14).

Portanto, no que toca à análise posterior à recolha dos dados, que Seixas (1997) realizou, Oliveira (2011), explica que este concluiu, que o pensamento refletido pelas respostas dadas pelos alunos, era passível de se agrupar em dois tipos de orientações, *Subjetivista e objectivista*, a *subjectivista* com base nos interesses e ideias pessoais dos alunos, e a *objectivista* com influência direta das atividades académicas entre outras, tendo posteriormente de forma mais específica, agrupado estas orientações em duas variações, *básica e sofisticada*, e um outro tipo de orientação, designada de *posição narrativista*, em que os alunos constroem a significância histórica "...a partir da conexão de vários factos particulares, que são entendidos como fazendo parte de uma narrativa histórica estruturada." (Oliveira, 2011, p.15). Em suma, com base na categorização acima explicada, Oliveira (2011) indica-nos, que Seixas (1997) incorporou as respostas recolhidas em

cinco posições no que concerne à Significância Histórica, a *objectivista básica*; a *objectivista sofisticada*; a *subjectivista básica*; a *subjectivista sofisticada*, e por fim a *Narrativista*.

No que concerne ao estudo de Monsanto (2009), apresentado por Oliveira (2011) que se baseia no de Seixas (1997) abordado anteriormente, a autora incluiu 45 adolescentes com idades compreendidas entre os 14 e os 19 anos de idade, do 3º Ciclo e Ensino Secundário de duas escolas do Porto, explorando as concepções que estes assumem no que toca à significância histórica em relação à História de Portugal, e de que forma se orientam os alunos sempre que confrontados com a significância.

Portanto, Oliveira (2011) explica que Monsanto (2009) de forma a desenvolver e compreender a problemática delineou as seguintes questões de investigação:

- 1- Como abordam os alunos a questão da significância histórica no contexto da História de Portugal?
- 2- Existem diferenças na forma como os alunos do 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário abordam a questão da significância histórica no contexto da História de Portugal?
- 3- Os alunos quando abordam a questão da significância histórica são condicionados pela idade, por sexo, desenvolvimento cognitivo e vivências extra-escolares?

No desenvolvimento do estudo Monsanto (2009) preparou a recolha de dados em dois momentos, sendo que no primeiro contextualizou a tarefa de papel e lápis de Seixas (1997), com a História de Portugal, os alunos Portugueses e a realidade Portuguesa, e portanto os alunos tinham que criar uma lista com factos da História de Portugal que consideravam mais relevantes, e de seguida ordena-los de acordo com a significância atribuída pelos alunos a cada um dos factos. No segundo momento, os alunos foram confrontados com uma lista de 21 factos históricos ordenados cronologicamente, em que os alunos tinham que identificar os que já conheciam e conseqüentemente responder a 7 questões acerca dos factos por eles seleccionados, que implicavam que o aluno tivesse que seleccionar um facto mais significativo e justificar a escolha, bem como justificar uma suposta escolha de um colega que selecciona como mais significativo um facto que este havia escolhido como menos significativo, e conseqüentemente demonstrar como

justificaria a sua escolha de mais significativo um facto que outro houverá escolhido como menos significativo, e por fim se achar relevante mencionar um facto histórico que não consta, e devesse constar da lista justificando o porquê.

Desta forma, Monsanto (2009, citado por Oliveira, 2011) explica que através da análise dos dados, se observou que as concepções dos alunos sobre significância histórica se distribuíram pelas cinco posições do modelo apresentado por Seixas (1997): *Objetivista Básica; Subjetivista Básica; Objetivista Sofisticada; Subjetivista Sofisticada; Narrativista*. Em relação às posições subjectivistas, identificaram-se com a expressão de interesses pessoais; as objectivistas reconheceram-se com o desaparecimento da expressão de interesses pessoais em detrimento das avaliações feitas acerca da significância de episódios da História de Portugal; a narrativista observou-se nos momentos em que os alunos na construção da significância histórica relacionavam vários factos particulares, "...entendidos como fazendo parte de uma narrativa histórica integrada, e na relação que estabeleciam entre conceitos e interesses subjectivos e tendências e desenvolvimento histórico, por vezes numa breve especulação acerca do futuro do país." (Oliveira, 2011 p.18).

Neste sentido Monsanto (2009, citado por Oliveira, 2011), refere que através da análise dos dados, foi possível concluir que factores como a idade; o sexo; o desenvolvimento cognitivo; a escola e as vivências escolares, são condicionantes da compreensão que estes fazem da significância histórica, "...e que os alunos associam as noções de progresso/desenvolvimento, declínio, contemporaneidade e causalidade quando avaliam a significância dos factos históricos." (Oliveira, 2011, p.18,).

Deste modo, após analisar os dois estudos (Seixas, 1997 e Monsanto, 2009) apresentados por Oliveira (2011), podemos concluir, que a forma como os alunos atribuem significância histórica, a determinado facto histórico, incorre na sua contextualização enquanto ser humano no seio em que se desenvolveu, no seu desenvolvimento cognitivo, nas suas ideias e valores, bem como na valorização que este faça ou não da significância histórica que é atribuída pelas entidades escolares a determinados factores históricos, justificando esta ideia com recurso a Pereira (2014), que recorre a Cercadillo (2000):

"...o conceito de significância histórica encontra-se intimamente associado ao tipo de interpretação e de explicação que cada indivíduo constrói e estrutura para os eventos do passado mas, sem esquecer, que a significância histórica é fruto também de uma

construção social e política. Posto isto, se os currículos valorizam determinados acontecimentos, factos e entidades e desvalorizam outros, isto refletir-se-á na forma como os alunos pensam e atribuem a significância histórica ao que aprendem.” (Pereira, p.8, 2014).

2.4 Visitas de Estudo – Potencial das visitas de estudo

2.4.1- Tipologias de Visitas de Estudo

No que concerne a este subtópico, iremos abordar ambas as tipologias de Visitas de Estudo, implementadas, que segundo as linhas de orientação de Manique & Proença (1994), independentemente do seu tipo, devem seguir sugestões metodológicas apresentadas pelas autoras, tal como qualquer abordagem de cariz construtivista ao património que preze pela investigação.

Portanto, em relação às tipologias de visita de estudo, Proença (1990), divide as visitas de estudo em 3 tipologias distintas, *visita dirigida, visita livre, visita mista (guiada e autónoma)*. Contudo, independentemente, da tipologia, estas devem fazer-se anteceder por um conjunto de condicionantes, que nos apresenta Proença (1990), inerentes a qualquer uma das tipologias. Como tal Proença (1990) demonstra-nos, que o processo que envolve a visita de estudo, está sujeito a três etapas sequenciais, a primeira *Preparação*, a segunda *Execução*, e a terceira *Aplicação/Avaliação*, sendo que a definição da tipologia de estudo a utilizar ocorre na primeira etapa, e é o ultimo assunto a tratar nesta etapa (Preparação), que tem início com o tratamento dos aspetos pedagógicos, que envolvem: a definição de objetivos, a escolha do local, e a seleção da metodologia, que por sua vez abrange a definição da tipologia de visita (Dirigida, Livre, Mista), ao mesmo tempo da seleção das atividades de preparação (abordagem na aula, recolha de material, elaboração do guião). Porém, a etapa de preparação, para além do tratamento dos aspetos pedagógicos, em sintonia, aborda também os aspetos burocráticos inerentes à realização de uma visita de estudo (horários, transportes, entidades a contactar, autorizações, etc.). Elaborada a primeira etapa, Proença (1990), explica-nos que na segunda etapa *execução*, dá-se a realização da visita, que por sua vez envolve: condução da visita por professor ou monitor, ficha de trabalho, roteiros (mapas, plantas), reportagem fotográfica, reportagem gravada, etc., por fim atinge-se a ultima etapa, *aplicação/avaliação*, que segundo Proença (1990), pode ser realizada

através de diversas formas, como por exemplo: relatórios, questionários, debates, trabalhos complementares, cartazes, exposições, etc.

Desta forma, de modo a proporcionar uma abordagem mais aprofundada a cada uma das etapas definidas por Proença (1990) vamos tecer algumas conclusões a partir de vários estudos relacionados com a temática das visitas de estudo (Alexandre & Diogo, 1990, Duarte, 1993; 1994). No que concerne à *Preparação*, onde é fulcral traçar um objetivo, de seguida o professor consoante a prática a realizar, organiza o tipo de atividades a desenvolver com os seus alunos, podendo selecionar a informação a facultar aos alunos sobre os sítios a visitar, ou se propõe que estes façam uma pesquisa, entrevistas, etc. De seguida, é necessário definir a tipologia de visita, em que no caso das *visitas livres*, os alunos podem autonomamente gerir a própria visita com o auxílio de um guião-questionário, que seja flexível, ou o professor optar por a visita ter uma parte de gestão livre dos alunos, e outra parte monitorizada por este, ou por um guia, tratando-se assim de uma *visita mista*, por fim temos a *visita dirigida*, que é na íntegra monitorizada pelo professor, monitor, ou guia de um museu, mas que ainda assim podem ser os alunos a traçar os tópicos a investigar, as questões a levantar, etc.. Independentemente da tipologia selecionada pelo professor, é fulcral ter em conta, que este já deve conhecer previamente o local onde se irá realizar a visita, e construir os materiais a utilizar, de forma a potencializar o sucesso dos alunos, nunca descorando os aspetos burocráticos, que se prendem à realização de visitas a locais mais distantes da escola.

Transitando, para a segunda etapa, *execução*, os autores explicam-nos que o professor durante a realização da visita, tem a possibilidade de se aperceber de aspetos que outrora não se havia percebido, principalmente se os alunos se guiarem por um guião-questionário, como no caso das visitas por nós realizadas no desenrolar do projeto. Passamos assim, para a última etapa, *apresentação/avaliação*, em que é necessário recolher os dados obtidos, analisá-los, e principalmente apresentá-los, consoante o que for delineado pelo professor, sendo que esta apresentação pode ir de uma apresentação a todos os elementos da turma, aos pais, ou até mesmo a toda a comunidade escolar, e para tal podem utilizar-se variadíssimos recursos, desde os cartazes aos debates, e para finalizar, tal como em qualquer tipo de atividade, deverá constar a avaliação.

Desta forma, é fulcral entender, que para o estudo do património construído, seja ele de que género for, é necessário seguir

“... dois princípios fundamentais: o primeiro é o do envolvimento dos alunos na construção do seu próprio saber, a partir dos seus interesses e motivações para a abordagem das realidades patrimoniais que, quotidianamente, os interpelam; segundo é que o património construído constituiu o objecto principal do estudo a desenvolver, o ponto de partida para o conhecimento de uma realidade local, e não um mero ponto de chegada a utilizar de forma acessória depois de abordados outros conteúdos científicos.”
(Manique & Proença, 1994, p.61).

Como tal, na delineação das atividades a implementar, neste caso a Visita de Estudo Virtual e a Visita de Estudo “in loco”, não se pode escapar segundo Manique e Proença (1994), a três etapas fundamentais: “...a identificação e formulação do problema, o desenvolvimento do projeto e a apresentação de resultados e avaliação final.” (Manique & Proença, 1994, p.61), e foi segundo estas etapas fundamentais que todas as Visitas de Estudo (virtuais e “in loco), por nós implementadas ao longo deste projeto de intervenção pedagógica se realizaram.

Efetivamente, no que toca à primeira etapa mencionada por Manique e Proença (1994), serve de base para a construção das restantes, pois é necessário inicialmente selecionar o monumento ou sítio patrimonial, ou reconstrução, entre outros, a visitar, e como indica Manique e Proença (1994), tendo sempre em conta a turma, os seus interesses, o seu contexto, pois “[a] observação e a descoberta inicial do elemento patrimonial eleito são o ponto de partida para a sua interrogação e para a formulação de hipóteses que orientarão toda a pesquisa a desenvolver.” (Manique & Proença, 1994, p.61), E neste sentido Manique e Proença (1994) defendem, que nesta etapa o trabalho deve requerer bastante atenção e dedicação por parte do professor e dos alunos, pois “[s]aber interrogar o património é a chave para o seu conhecimento profundo...” (Manique & Proença, 1994, p.61), e dessa forma “...A interrogação e a formulação de hipóteses são a base da construção da rede ou redes de relações que, uma vez tecidas, conferem significado ao património no contexto em que se insere.” (Manique & Proença, 1994, p.61).

Portanto, o que os autores afirmam é que a base para a construção de significado requer uma seleção prévia do sítio patrimonial a investigar, de seguida uma seleção das informações que se pretendem obter, no sentido de formular as questões de investigação, e posteriormente com bastante dedicação trabalhar na investigação no sentido de responder às mesmas. Nesta etapa segundo Manique e Proença (1994), que utiliza o Convento de Cristo em Tomar como exemplo,

Convento este que foi explorado por nós no decorrer da VEV implementada no 2º CEB, e seguiu as orientações que se seguem, é fulcral contemplar diferentes redes de relações explicativas e articulá-las, para tal é necessário uma relação “...que permita a compreensão da evolução interna do monumento (localização no tempo e condicionalismos das várias fases da construção, evolução funcional..., lógica organizacional dos espaços internos, estilos arquitetónicos e decorativos...; outra que relacione...com a povoação...em que se insere (qual o diálogo estabelecido, ao longo dos tempos, com a povoação, em termos económicos, sociais, políticos, culturais, etc.); uma terceira, que relacione a evolução do Convento com figuras e acontecimentos históricos relevantes, quer locais, quer neste caso, nacionais...; e uma quarta rede de relações que permita a comparação do monumento com outras construções locais e nacionais da mesma época (... comparação..., verificação das semelhanças e dissemelhanças...). (Manique & Proença, 1994, p.61). Como tal, foi com base nestas orientações facultadas por Manique e Proença (1994), que construímos os Guiões – Questionários, que serviram de orientação para os alunos, em cada uma das três visitas de estudo implementadas (uma “in loco”, duas virtuais), classificadas como visitas de estudo livres (Manique & Proença, 1994), atendendo à ideia dos autores que afirmam que os guiões-questionários permitem que:

“ [a] articulação dos elementos constitutivos das várias redes permitirá, no final, ampliar o significado do elemento patrimonial estudado, valorizando-o na sua relação com a história local, ou mesmo nacional e internacional, e fornecendo ao estudioso diversos ângulos de análise de uma obra que, sem um estudo aprofundado, não passaria de mais uma construção para a qual se olha frequentemente, mas que, na verdade, se desconhece” (Manique & Proença, 1994, p.62).

Ou seja na construção das linhas sob as quais os alunos se vão orientar ao longo da investigação, é necessário ter presente que o aluno deve ser levado a questionar, relacionar, cruzar informação e inferir, para que no final do trabalho investigativo, a construção do conhecimento se revele verdadeiramente significativa, e isto requer inicialmente uma relação professor-aluno, no sentido em que ambos trabalham para o mesmo fim, o professor no sentido de facultar as condições e materiais necessários para a realização de uma investigação cuidada, coerente, e fundamentada, e o aluno no sentido do empenho, dedicação, e interesse, pois só com esta simbiose será possível que a apresentação dos dados cumpra com os objetivos traçados

previamente.

Após esta etapa, começa o dito trabalho investigativo, e aqui, os alunos de acordo com o tipo de atividade que estão a desenvolver, devem atender ao tipo de fontes disponíveis. No caso do nosso projeto, o trabalho investigativo consistia na realização de Visitas de Estudo “in loco”, e Visitas de Estudo Virtuais, e neste sentido é através do contacto direto com os sítios patrimoniais, e a informação disponível ou no sítio visitado na visita “in loco”, ou nos sites utilizados para a realização das VEV's que os alunos irão inferir, recolher informação e cruzá-la, de modo a responder as questões de investigação propostas.

Em suma, Manique e Proença (1994), apresentam-nos 11 tópicos, sob os quais se devem reger a “ficha observação/Caracterização de Edifícios Históricos” (Manique & Proença, 1994, p.61), que incorporamos nos Guiões-Questionários da Visita de Estudo Virtual/ “In loco”, e sob os quais nos orientamos: 1- Designação e localização; 2- Datação; 3- Abordagem Histórica; Funcionalidade (Atual, Primitiva, Funções ao longo dos tempos); 4- Aspetos Exteriores; 5- Estrutura Interior; 7- Estilos; 8- Aspetos Interiores mais significativos – datação e caracterização; 9- Relações entre componentes do monumento e respectivas justificações; 10- Relações monumento/meio local e regional; 11- Relações monumento/outros monumentos/ história local/ história nacional.

2.4.2. Visitas de Estudo in loco em Estudo do Meio

Neste caso em particular, a visita de estudo *in loco*, a implementar neste projeto, segue as características de uma visita de estudo livre de acordo com (Manique & Proença, 1994 e Almeida, 2014), onde os “[a]lunos são acompanhados de um roteiro, guião ou fichas de trabalho, partindo à descoberta do que têm ao seu dispor, individualmente ou em grupo, a visitar os locais indicados pelo professor”(Almeida, 2014, p.50).

Seguindo a ideia de Pinto (2011) em que refere citando (Le Goff, 1998) que “[o] património “espelha” os vários tempos: é expressão de uma comunidade, da sua cultura, nas suas especificidades e convergências, sendo por isso um fator identitário. Enquanto tal, o património está estreitamente ligado à História e à memória, sendo, muitas vezes lugar de escolhas apaixonadas e de conflitos” (Pinto, 2011, p.28), a visita de estudo *in loco* pode transmitir este pensamento para as crianças, e dessa forma revejo nas atividades a implementar uma ênfase a esta ideia, onde será permitida a exploração do património deixado por uma antiga civilização que habitou no nosso concelho, onde as crianças através das evidências fornecidas,

vão produzir inferências acerca desta comunidade, de modo a entender como eram, como viviam, quais os seus hábitos, e talvez encontrar algumas características que se arrastaram até à comunidade atual em que estão inseridos, visto que “[o] estudo da história local e o uso de fontes patrimoniais constituem valiosas propostas pedagógicas, assim como, a realização de visitas de estudo” (Almeida, 2014, p.49).

Deste modo, inerente à visita de estudo *in loco*, ao património local neste caso, têm de estar implícitas características como a divulgação e a preservação do mesmo, alicerçadas à aprendizagem onde o professor deve aplicar atividades que motivem e que auxiliem na construção e consolidação do conhecimento, a consciência histórica em que o professor deve ser capaz de relacionar os tempos em mudança e para tal necessita de conhecimento no assunto a tratar, e como defende Pinto (2011) é impreterível a consciência patrimonial, que embarca uma ideia difusa, sentido de identidade local, e o sentido de identidades múltiplas. Querendo com isto dizer, que este tipo de contacto direto com as fontes patrimoniais, é um auxiliar importante na aquisição de responsabilidade pela prevenção do património e reconhecimento da importância que as fontes patrimoniais revelam para a compreensão do passado e na construção do futuro, sendo que “[e]stas abordagens podem ser estimuladoras da interpretação histórica, da compreensão da evidência que dá sentido ao passado, mas também promotoras da consciência histórica, atendendo a que o património liga o passado, o presente e a construção de cenários sustentáveis de futuro” (Pinto, 2011, p. 377).

Friso, a capacidade que a produção de inferências por parte das crianças, quando o professor facultar atividades inovadoras e dessa forma motivadoras para as crianças através do contato direto com o património e história local, têm na evolução do gosto e curiosidade de construir conhecimento histórico a nível local, nacional e até mesmo mundial, pois “mesmo quando o enfoque é a história local, com atividades educativas cuidadosamente elaboradas, propondo tarefas que desafiem as conceções prévias dos alunos e fomentem a interpretação histórica, estes podem ser estimulados a pensar globalmente alargando os seus horizontes em termos de consciência histórica e construindo uma identidade inclusiva” (Pinto, 2011, p.379).

Neste seguimento, é perceptível, o impacto positivo que estas experiências podem assumir na formação das crianças, enquanto cidadãos, mas também, enquanto estudantes, contudo “[a] pesar de ser do consentimento geral que as visitas de estudo possuem várias vantagens em diversas dimensões, uma vez que, permitem o contato direto com fontes históricas e patrimoniais

evidenciando a utilidade do saber científico através de uma aprendizagem significativa e motivadora, são raras vezes consideradas” (Almeida, 2014, p.49).

O facto de desde tão cedo se proporcionar à criança, que construa a sua consciência histórica e respetivo conhecimento histórico, de forma tão direta e experimental como nas visitas de estudo *in loco*, será com certeza um fator de motivação, que por sua vez será um grande auxílio no desenrolar do seu percurso académico, isto porque, através da aula de carácter expositivo, as crianças até poderão adquirir conhecimento histórico, mas não se vão deparar diretamente com o contexto em questão, não poderão observar e produzir sentimentos relacionados com a fonte patrimonial, pois “[a] realização de visitas de estudo constituiu uma prioridade devido a todas as potencialidades que apresenta e à necessidade urgente de promover nos alunos atitudes de preservação e valorização do património...” (Almeida, 2014, p.52).

Indubitavelmente, prende-se a todos estes fatores já mencionados, a importância que a preservação e conservação do património, revelam na compreensão da identidade da mais pequena comunidade bem como de uma nação, porque o património local, não é simplesmente o que ocorreu há muito tempo, mas também muito do que nós enquanto sociedade atual somos no presente, e Pinto (2011) referenciando Pomiam (1998) afirma precisamente que “ao conservarmos o património cultural – conjunto de objetos, naturais ou artificiais, extraídos totalmente ou em parte do circuito de atividades utilitárias, para serem preservadas para um futuro indefinidamente distante –“exteriorizamos e tornamos visível o laço que nos une àqueles e que não se reduz a uma sucessão no tempo nem a uma simples filiação genética, mas que supõe uma pertença comum à nação e uma comum identificação com ela” (Pinto, 2011, p.114), e dessa forma, é fulcral passar esta mesma mensagem para as crianças, no decorrer da experiência, para que estas entendam que as gerações futuras tenham também a oportunidade que estas estão a ter, a de visitar sítios patrimoniais, e para isso é necessário que se continue a realizar um trabalho que incentive à valorização e conservação do património, independentemente da sua abrangência, desde o local, ao nacional, ou mundial.

Sendo assim, inerentes às visitas de estudo “in loco”, estão um conjunto de fatores condicionantes da interpretação e exploração das fontes históricas do sítio patrimonial a ser explorado, neste caso o Castro de São Lourenço, em Vila- Chã, Esposende, que tal como outros sítios patrimoniais, sujeitou-se a uma adaptação, e procurou soluções no sentido de auxiliar a interpretação e exploração de quem o visita através de painéis informativos. Para Hernández e

Rojo (2012) nos sítios patrimoniais “[u]na solución tradicional há sido la explicación a partir de guías o la introducción de panelaje com informaciones textuales e iconográficas.” (p.60). O Castro para além das medidas anteriormente referidas abriu recentemente o Centro Interpretativo, que alberga um conjunto de atividades didáticas através do contacto direto com fontes arqueológicas resultantes das escavações arqueológicas do castro, como artefactos utilizados pela civilização castreja, pêlos de animais da época, bem como um museu interactivo, que seguindo uma linha temporal, expõe as diversas fases porque o Castro passou, até à civilização moderna.

Contudo, tendo em conta os objetivos a que nos propusemos para a atividade da Visita “in loco”, optamos por abdicar da visita guiada, e por realizar a visita ao centro interpretativo, apenas no final da exploração do Castro e da sua área envolvente, por considerarmos que o acesso a estes recursos iria contaminar a informação, afastando-se dos objetivos delineados por nós previamente, pois “... el guía tradicional utiliza el relato unilateral para intentar explicar unas determinadas visuales y sus resultados pueden ser muy limitados...” (Hernández & Rojo (2012, p. 64). Como tal, os alunos realizaram a visita de forma livre, auxiliando-se dos painéis de texto informativo, que por sua vez também podem contaminar a visita, dependendo dos objetivos traçados, e do Ciclo de ensino que participa na mesma, que em certa medida foi o que ocorreu, nesta atividade, quando ao avaliarmos os dados obtidos através do guião-questionário, nos deparamos com cópias da informação exposta no painel, no entanto estes casos no nosso estudo são uma minoria.

Sendo que “[d]ebe tenerse en cuenta, ... que, en arqueologia, el tipo de intermediación requerido para los niveles de la enseñanza obligatoria no es distinto del que necessita el gran público” (Hernández & Rojo, 2012, p.64) previamente à visita procuramos apurar se a informação exposta nos painéis informativos, se adequava ao 1º CEB, e no caso do Castro de S. Lourenço, podemos afirmar que no que toca aos painéis informativos, a informação disponível se adequa a todos os públicos, escolares de vários níveis de escolaridade (incluindo-se os do 1.º CEB) e público em geral pela forma clara e apelativa apresenta a informação histórica, contudo quem requerer a participação nas atividades do centro interpretativo, deverá ter em conta que estas se direccionam mais para crianças do 1º e 2º CEB.

Portanto, durante a delineação do projeto, ponderamos todas estas condicionantes, questionando-nos sobre as “...hipóteses acerca de qué soluciones artefactuales debemos utilizar: paneles, artefactos, estaciones didáticas, etcétera.” (Hernández & Rojo, 2012, p.67) no sentido

de responder “... a la transmisión de conocimientos y metodología disciplinar” (Hernández & Rojo, 2012, p.67). Querendo com isto dizer, que na preparação de uma visita de estudo, é impreterível ter em conta o sitio patrimonial a ser visitado, as condições que este oferece para a prática de uma visita de estudo, e aí em concordância com os objetivos que se pretende da visita, traçar um plano, delineando os meios de mediação a utilizar na construção de conhecimento dos alunos com base no contacto direto com as fontes históricas, tendo sempre em conta, que o objectivo primordial passa por criar condições para que os alunos consigam produzir inferências com base no que observam, bem como um espírito crítico e reflexivo em relação ao mesmo.

Desta forma, encontro nas visitas de estudo “In loco”, uma forma de proporcionar um contacto direto às crianças com as fontes, que lhes vai certamente levantar diferentes questões e interpretações validas, como defende Cooper “ Producing a range of valid interpretations involves thinking wich we may cal “historical imagination”. A wide and perceptive range of valid interpretations may eventually lead to an understanding of why people in the past may have thought, felt and behaved differently from us” (Cooper, 1992, p.7). Ou seja, ao proporcionar um contacto direto com as fontes, neste caso as fontes arqueológicas, da civilização castreja fará com que as crianças do 1.º CEB entendam, que a vida como elas conhecem, em tempos foi bastante diferente, e que os antepassados que habitaram o concelho adotavam estilos de vida e de sobrevivência, totalmente diferentes ao que elas conhecem, e ao entrar em contacto diretamente com a civilização castreja, vão entender as suas rotinas, responsabilidades, trabalhos e funcionamento geral de todo o seu território de ocupação e respetivos intervenientes. Através destas experiências, as crianças vão segundo Cooper (1992), produzir inferências sobre o passado através das evidências, “Making historical inferences involves forming arguments about the significance of a piece of evidence: What does it tell us about the society that produced it? How was it made? Why? What was it used for? By whom? Where was it found? Are there others?..and so on.” (Cooper, 1992, p.7) desse modo, estou como docente a mediar a construção do conhecimento destas crianças ao nível do conhecimento histórico e patrimonial, facultando-lhes o contacto com sítios patrimoniais e a produção de evidências, e a partir daí as crianças sob linhas de orientação vão produzir inferências, respondendo a inúmeros tipos de questões que vão surgir ao encontro das que Cooper (1992) indica para a exploração de fontes e produção de evidência histórica.

Em suma, na realização destas experiências, é importante ter em atenção o discurso a utilizar na mediação das mesmas, e a forma como vamos facultar as fontes para a produção de evidências (neste caso a “aldeia castreja”, e alguns instrumentos e artefactos do centro interpretativo), para que as crianças entendam que “[i]n order to interpret evidence, it is necessary to understand that people in the past, may have thought, felt and behaved differently from us, because they lived in societies with different knowledgebases, belief-systems, views of the world, and different social, political, and economic constraints” (Cooper, 1992, p.8), e assim compreenderem o passado a partir dos vestígios do presente, neste caso o castro de S. Lourenço, em termos funcionais a partir dos vestígios arqueológicos (habitações, muralhas, reconstrução de habitações, sinalética explicativa e centro interpretativo com material arqueológico resultante das escavações no castro).

2.4.3. Visitas de Estudo Virtuais em Estudo do Meio e História e Geografia de Portugal

Como já foi referido, parte deste projeto, a visita virtual, incidirá no uso das TIC, neste caso, o *Google Earth* no 1º CEB e o site www.360portugal.com no 2º CEB, e é com base nos estudos realizados por Oliveira (2011), Almeida (2014) e Pereira (2014), que como docente encontro nesta experiência com recurso às TIC, uma forma de acompanhar a evolução tecnológica cada vez mais acelerada que se faz sentir, e encontrar uma estratégia em que possa levar os alunos à fonte, de um modo de igual forma entusiasmante, interligando áreas disciplinares, e alicerçando o passado à realidade tecnológica que se faz sentir, e dessa forma provar também que, o passado e o futuro se podem combinar perfeitamente, e até serem auxiliares nos objetivos a que se propõe estas atividades, de promover o gosto pela história, proporcionar uma construção do conhecimento histórico, construir consciência histórica, e apelar à valorização e preservação do património. A experiência da visita virtual, integra também uma mensagem do bom uso das novas tecnologias, do quão positivo o uso destes meios pode ser, que através destas se pode proporcionar experiências enriquecedoras, recheadas de conteúdo, e dotadas de autonomia da criança na construção do seu conhecimento, sendo que “[a]s VEVs são formas de “visitar” um determinado local ou espaço temático utilizando para o efeito a navegação da internet. O visitante pode experienciar ao navegar nestes locais, diversas sensações provocadas pelas técnicas multimédias no local de visita.” (Oliveira, 2011, p.36).

Sendo assim, as visitas de estudo virtuais, podem ser um auxiliar importantíssimo para um professor dinâmico, que vise a constante realização de novas experiências no que toca à construção de conhecimento histórico, e exploração do património, pois estas podem ser como no caso das atividades implementadas no 1º e 2º CEB uma boa fonte para o professor proceder ao levantamento de conhecimentos prévios ou “...para tomarem conhecimento do que um determinado local ou espaço têm para lhes oferecer, preparando assim a visita de estudo...” (Oliveira, 2011, p.36), ou de igual forma “...para relembrar o que foi esquecido durante uma visita de estudo e/ou ainda para acrescentar informação complementar” (Oliveira, 2011, p.36), desta forma podemos ver as visitas virtuais como um recurso de segundo plano, que visam em substituir uma visita de estudo *in loco*, derivado a circunstâncias que impossibilitem a realização da mesma.

Efetivamente, citando (Oliveira, 2011, p. 26) que menciona Gonçalves (2003) “As escolas começam agora a perceber a importância das TIC como recurso para a aprendizagem...”, contudo o recurso às TIC, requer um planeamento, segundo (Oliveira, 2011, p.26) mencionando Roque Gonçalves (2003) com vista a “...definir critérios de acesso a essa informação e fornecer aos alunos algumas linhas orientadoras que lhes permitam encontrar significados para as suas aprendizagens...”, visto que segundo Oliveira (2011) desta vez citando Shemilt (1988) “...é essencial fazer com que os nossos alunos vejam a História com outros olhos, que a vejam como uma disciplina interessante, “difícil” como a matemática, mas sem vontade de desistirem dela.” (Oliveira, 2011, p.26). Como tal, esta conclusão de Shemilt (1988), citada por Oliveira (2011), vai ao encontro, de um factor que fui mencionando ao longo deste relatório, que é a importância de o professor, com atividades de cariz construtivista, como neste caso através das VEV's, motivar e incentivar as crianças para a aprendizagem e compreensão da História, e essa fomentação do gosto e interesse pela História deve ser colocada em prática logo a partir do 1º CEB, onde o ensino da História revela um papel secundário, enquadrando-se apenas em certos conteúdos do Estudo do Meio, e no 2º CEB, onde os alunos são confrontados pela primeira vez com o ensino da História e Geografia de Portugal, para que o gosto e interesse inerentes à aprendizagem desta área sofram evoluções constantes ao longo do percurso escolar do indivíduo.

Portanto, não basta para o professor ter à sua disposição os recursos necessários à realização de VEV's (Computadores e Internet), é necessário que o professor promova “...juntos dos alunos a investigação através dessas novas tecnologias, deve orientar e coordenar todo esse processo de investigação.” (Oliveira, 2011, p.27), sendo fundamental para isso que o professor

incuta nos alunos os valores da investigação, e o gosto pela mesma, promovendo no aluno "...o espírito de um investigador que vai à procura de novos mundos, novos conhecimentos. " (Oliveira, 2011, p.27).

Efetivamente, a implementação de atividades de cariz construtivista, para além de o objetivo primordial de facultar oportunidades aos alunos de autonomamente construírem o seu próprio conhecimento, alicerçam-se a um desafio não menos importante, que passa por proporcionar ao indivíduo experiências verdadeiramente significativas, que não irão esquecer, e que seguramente transportarão para o futuro, que fomentem sentimentos no aluno, de interesse, de gosto, e critico-reflexivos para com a aprendizagem, pois só dessa forma, o aluno fora do contexto escolar, será um indivíduo autónomo e capaz na busca da construção de conhecimentos e experiências enriquecedoras que propiciem o desenvolvimento de um indivíduo culto, interessado, e critico.

Desta forma, e estando cada vez mais os jovens, e desde que são bem novos, perfeitamente acomodados com as TIC, é fulcral atender que "... as visitas de estudo virtuais podem transformar-se num poderoso instrumento ao serviço de todos aqueles que procuram aproximar os seus alunos de marcas materiais da vida humana no passado, de forma significativa, mesmo sem sair da aula de história (Oliveira, 2011, p.35), querendo com isto a autora dizer que, os alunos através das VEV's têm a possibilidade de se confrontar diretamente com fontes históricas, o que produzirá sentimentos nos alunos, que seriam impossíveis de atingir num contexto de aula expositiva., alicerçando este factor positivo ao facto de com "...as visitas de estudo virtuais (VEVs) podemos descobrir, explorar e construir conhecimento histórico sobre lugares que jamais pensaríamos visitar." (Oliveira, 2011, p.35)

Desta forma, e conhecidas as vantagens inerentes às VEV's, é importante não esquecer, que para colocar em prática uma atividade deste género, é impreterível que o professor construa meios para que os alunos se orientem ao longo da visita, como por exemplo "...um guião, que os vai orientar na forma como devem procurar a informação pretendida..." (Oliveira, 2011, p.37), atendendo a que

"[a] visita de estudo virtual deve permitir ao aluno movimentar-se no site de modo a tornar significativo aquilo que vai experimentando e visualizando: interagir com o ambiente criado, através de uma variedade de modalidades sensoriais, ter acesso a especialistas

dos temas abordados, processos e conceitos ilustrados no site, realizar observações, analisar e processar os dados obtidos de maneira a construir as suas próprias explicações e discuti-las.” (Oliveira, 2011, p.37).

Querendo com isto, Oliveira (2011), explicar que não basta ter a ideia de realizar uma visita de estudo virtual e coloca-la em prática, requer ponderação, investigação, e preparação. Para tal, é necessário conhecer o contexto escolar, a turma, e cada individuo que a compõe, de modo a que a atividade seja vantajosa e significativa para todos que nela participarem, que a mesma forneça a todos de igual forma, a oportunidade de produzir inferências e construir conhecimento histórico com base no que observam e posteriormente, fundamentar e discutir os resultados obtidos.

Portanto, na base da construção de um Guião-Questionário (recurso utilizado por nós nestas atividades), devem estar presentes os conhecimentos prévios dos alunos, bem como a funcionalidade e a informação que o site a utilizar nos oferece.

Claramente, nem tudo é positivo, e não posso deixar de concordar com Oliveira (2011) quando menciona que Botelho e Chagas “afirmam que, segundo Hurst, existem desvantagens nas visitas de estudo virtuais, pois não são nada mais, nada menos do que meras simulações da realidade.” (Oliveira, 2011, p.36), e com isto querer dizer que “não podemos sentir a “sensação” de estar no local, o cheiro, o tato, pois as fotografias raramente permitem uma visão tridimensional do local, ou seja, sensações e pormenores de observação direta importantes nas interpretações dos locais” (Oliveira, 2011, p.37). E no seguimento da ideia da autora, é necessário reforçar que as Visitas de Estudo Virtuais, não são um recurso mais viável que as visitas de estudo “in loco”, porém “...sempre que a deslocação dos alunos a um contexto distante da escola não seja possível, a realização de visitas de estudo virtuais constitui uma excelente alternativa.” (Almeida, 2014, p.52), como era o caso no 2º CEB, em que era impossível levar a turma de intervenção aos principais monumentos do Manuelino, optando nós por sem sair da sala de aula, permitir que as crianças tivessem a oportunidade de observar em formato 360º todos os monumentos e as respectivas áreas. Porém é fundamental entender que a experiência embora possa ser verdadeiramente significativa, nunca será significativa como numa visita de estudo “in loco”, em que os alunos observam de forma presencial, tocam, cheiram, entre outros factores alicerçados à curiosidade, e motivação em crescente que os alunos transportam, desde que é marcada a visita

até chegarem ao local.

Desta forma, friso a ideia conclusiva do estudo de Oliveira (2011) acerca das VEV's, em que afirma que "...estas visitas não devem substituir todas as visitas ditas "in loco", mas apenas as visitas que por diversas razões como monetárias, distância,..., não se podem realizar", e acrescento ainda, que para além de um bom substituto às visitas "in loco", as VEV's, também podem ser utilizadas na preparação de uma visita "in loco", tal como fizemos no 1ºCEB, em que os alunos previamente à ida ao Castro de São Lourenço, tiveram a oportunidade de o explorar através do Google Earth, ficando desde já familiarizados como sítio patrimonial a visitar, e mobilizando de antemão alguns conhecimentos que transportaram posteriormente para a visita de estudo "in loco", e que certamente serviram de suporte, para uma melhor produção de inferências e construção do conhecimento histórico por parte das crianças.

CAPÍTULO III: METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO E DE INTERVENÇÃO

Este capítulo visa aduzir a metodologia pela qual timonámos a nossa investigação, bem como, o plano de intervenção desenvolvido durante a nossa prática de ensino supervisionada. Portanto, iremos expor as questões de investigação e os objetivos a atingir com a investigação, tal como os instrumentos e as técnicas que nos coadjuvaram no processo de recolha de dados serão da mesma forma expostos.

No final, apresentaremos os planos gerais das intervenções/atividades desenvolvidas em ambos os contextos escolares cooperantes.

3.1 Metodologia de investigação-ação em educação

O docente enquanto profissional, esta constantemente em confronto com incertezas, desafios e adversidades que se atravessam ao longo da sua prática educativa, e dessa forma é fulcral intervir constantemente, de modo a solucionar os desafios e adversidades que surgem com frequência. Portanto, a metodologia de investigação-ação revela-se essencial para a evolução da prática. Deste modo é impreterível que as palavras “ação” e “investigação” se cruzem com o objetivo de resolver os problemas associados à prática educativa.

Como refere Fosnot (1996), “ [s]e existe uma chave para reinventar o nosso sistema educativo, ela encontra-se naquilo em que os nossos professores acreditam relativamente à natureza do saber. Sem reexaminar e alterar as crenças quanto à natureza do saber não haverá uma mudança substancial na tarefa da educação e ficaremos num ciclo vicioso.” (p.288), que vai ao encontro de John Elliot (1991) que protagoniza uma das definições mais querida pelos estudiosos, em que garante que “[p]odemos definir a investigação-ação como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre” (p. 18).

Sendo assim, podemos afirmar que advém do docente, e da vontade do docente, encarar a mudança e a evolução e trabalhar em prol do mesmo, construindo e implementando práticas transformadoras do processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, “investigação”, “ação”, e “formação”, surgem interligadas, e segundo Coutinho, et all, (2009), estabelecem uma tríade de conceitos, e formam “um processo reflexivo que vincula dinamicamente a investigação, a acção e a formação, realizada por profissionais das ciências sociais, acerca da sua própria prática” (p.6).

É necessária bastante reflexão, para conduzir uma prática educativa que para além de transformar a forma como se ensina atendendo ao contexto de ensino em que se insere, ao mesmo tempo integre experiências enriquecedoras, dinâmicas e integradoras. Como tal, no cumprimento de uma prática docente, num contexto como a escola, constantemente sujeita à convergência de uma variedade de dúvidas e problemas, a prática reflexiva coopera com o reconhecimento desses problemas, contribuindo para a aceção de novas estratégias que incidem no processo educativo visando melhorá-lo. O professor detém o papel principal deste processo, visto que a reflexão acerca da prática, incorre das suas ações, como corrobora Coutinho et all ao afirmar que a “[p]rática e reflexão assumem no âmbito educacional uma interdependência muito relevante, na medida em que a prática educativa traz à luz inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para

responder, inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para reflectir” (Coutinho et al, 2009).

Como se comprova pela afirmação acima, a investigação-ação implica que o professor-investigador assuma constantemente comportamentos e tomadas de decisão, que influenciarão positiva ou negativamente quer a prática educativa quer o rumo da sua investigação.

Em concomitância com estes pressupostos, o nosso objetivo desde o início, passou por realizar uma investigação de forma orientada e inerente à prática, mas também ao serviço da pedagogia. Ou seja, que apelasse a estratégias de investigação pedagógicas que estabelecessem uma mais-valia na compreensão, e na melhoria das práticas de ensino e aprendizagem da prática docente. Desta forma, o professor detém um papel de responsabilidade nesta investigação-ação, que tem como objetivo investigar para a educação ao invés de investigar a educação. Portanto, o professor está desta forma incumbido de observar o contexto e as suas particularidades, e posteriormente planear as sessões de intervenção, atentar ao desempenho dos alunos e avaliar as decisões tomadas por estes.

Em suma, tendo como base as premissas da prática reflexiva, a nossa postura ao longo do projeto de investigação-ação, foi uma postura autocrítica, e reflexiva, no sentido de evoluir constantemente enquanto futuros profissionais da educação, questionando as nossas escolhas, decisões, com o intuito de aprimorar ou alterar certas práticas, atentando sempre aos problemas e adversidades que surgiam, procurando estar um passo à frente perspetivando novas estratégias.

“A investigação-ação em educação configura-se assim como uma oportunidade de desenvolvimento profissional, pela interatividade que estabelece entre o processo de conhecimento, o objeto a conhecer e as dinâmicas de colaboração contextualizadas que promove.” (Pires, 2010, pp. 80-81)

3.2 Construtivismo modelo da aula-oficina

O projeto de intervenção pedagógica supervisionada desenvolvido nos contextos escolares cooperantes fundamentou-se numa perspetiva construtivista da aprendizagem, sendo que o objetivo da investigação passava por apurar o conhecimento construído pelos alunos no desenrolar do projeto, bem como entender os processos inerentes às aprendizagens desenvolvidas pelas crianças através de “...uma perspetiva construtivista da aprendizagem”, perspetiva essa que

“sugere uma abordagem do ensino que oferece aos alunos a oportunidade de uma experiência concreta e contextualmente significativa, através da qual eles podem procurar padrões, levantar as suas próprias questões e construir os seus próprios modelos, conceitos e estratégias” (Fosnot, 1996, p.9).

Em concordância com a revisão da literatura realizada com base nesta perspectiva em educação, pretende-se que o professor seja capaz de proporcionar experiências às crianças, que lhes possibilitem cruzar os conhecimentos passados com os recentemente adquiridos, bem como estratégias impulsionadoras da constante evolução da competência de aprender a aprender, até que este atinga um nível de aprendizagem, que lhe possibilite aprender sobre o que aprende, fazendo de si um aluno autónomo fora da aula e do contexto escolar (Fosnot, 1996).

Como tal, a perspectiva pela qual nos fundamentamos, entra em confronto com os modelos de ensino solidamente enraizados na educação, perfeitamente eternizados nas escolas, e que conseqüentemente germinam o processo de ensino na base da transmissão de conhecimentos e o processo de aprendizagem como absorção na íntegra do que é exposto pelos professores. Sendo assim, só se perspetiva um possível rompimento destes modelos profundamente enraizados, quando se adotarem novas perspetivas do processo de ensino-aprendizagem, se o virmos como um processo que responsabiliza de forma ativa o sujeito que aprende na construção do seu conhecimento. Aludimo-nos à teoria construtivista, que, em contraste com o método de ensino predominante, responsabiliza e centraliza o papel do aluno no processo de ensino-aprendizagem., como refere Fosnot, ao afirmar que “[a] hierarquia tradicional do professor como o possuidor autocrático do conhecimento e do aluno como o sujeito ignorante e sob controlo que estuda para aprender aquilo que o professor sabe, começa a desvanecer-se à medida que os professores assumem mais o papel de facilitadores e os alunos adquirem um maior domínio sobre as ideias” (Fosnot, 1996, p.10).

Desta forma, prevê-se que a reciprocidade mútua das relações sociais, a autonomia, e a responsabilização são os objetivos primordiais no modelo construtivista, pelos quais nos orientamos no desenvolvimento do projeto.

Na perspetiva construtivista, o professor deve ser visto como um mediador da construção de conhecimento que o aluno produz, pois como refere Fosnot, o conhecimento é “...temporário, passível de desenvolvimento, não objetivo, estruturado internamente e mediado social e

culturalmente.” (Fosnot, 1996, p.9), e neste sentido a aprendizagem deve ser vista “...como um processo autorregulador de luta contra o conflito entre modelos pessoais preexistentes do mundo e novos conhecimentos discrepantes...” (Fosnot, 1996, p.9), portanto a mediação por parte do professor, deve possibilitar o aluno de construir modelos e representações da realidade inovadores, que lhe permitam construir significado, “...com ferramentas e símbolos culturalmente desenvolvidos e negociando esse significado através de atividade social cooperativa, de discurso e de debate” (Fosnot, 1996, p.9).

Neste sentido, procuramos no desenvolvimento do projeto, oferecer aos alunos a oportunidade de passarem por experiências significativas, inovadoras, nas quais estes podem interagir com resto da turma, apelando ao trabalho cooperativo, ao debate e à discussão de ideias, permitindo que estes possam autonomamente construir modelos e conceitos, estabelecer um espírito crítico e por sua vez colocar questões.

O professor encarna o papel de facilitador, facultando aos alunos o domínio da construção das suas ideias. Como tal, prevê-se que construa momentos desafiantes e auxiliares na compreensão dos alunos, para que estes entendam que existe contradição entre as concepções que produzem e os exemplos cientificamente aceites, conseqüentemente abalando as suas estruturas cognitivas produzindo conhecimento. Portanto, a aprendizagem advém de conflitos cognitivos, provenientes do cruzamento dos conhecimentos prévios dos alunos com os conhecimentos novos, que lhes permitem novas representações da realidade. Como tal é fulcral credibilizar bastante quer as concepções prévias quer os conhecimentos produzidos no processo de ensino-aprendizagem, valorizando o pensamento que “Os professores que fundamentam a sua prática no construtivismo rejeitam as noções de que o significado pode ser passado para os alunos através de símbolos ou transmissão, que os alunos podem incorporar cópias exatas da compreensão dos professores para seu próprio uso, que os conceitos globais podem ser discriminados em subaptidões e que os conceitos podem ser ensinados fora do contexto” (Fosnot, 1996, p.9).

O modelo aula-oficina (Barca, 2004), serviu de base na implementação deste projeto de carácter construtivista que, em uníssono com os princípios construtivistas, planeia a aula centrando-se no levantamento das ideias dos alunos, que independentemente de se aproximarem das concessões científicas ou não, são laboradas posteriormente na aula. O modelo de aula-oficina sugere que as tarefas propostas bem como as questões colocadas aos alunos sejam desafiantes

ao nível cognitivo, para que dessa forma se atribua relevância à mobilização de conhecimentos nos mais variados contextos. Sendo assim é fulcral a avaliação sistemática das aprendizagens, com o objetivo de avaliar o progresso das ideias dos alunos.

A perspetiva construtivista da teoria de Vygotsky por nós adotada trata-se de uma aprendizagem social, que manuseia nas zonas de desenvolvimento proximal. Como tal a construção individual do conhecimento não se esgota, se for estimulada por um par mais capaz. O socioconstrutivismo, ao qual se agrega a aprendizagem, implica o debate, a partilha e a discussão de ideias, práticas que impulsionam o processo de ensino-aprendizagem.

Em suma, no seguimento do que fora analisado na literatura e no contexto, julgámos que o modelo da aula oficina, beneficia a compreensão dos conteúdos históricos por parte das crianças, visto que o professor visa para dar início à sua prática o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos acerca de determinado tema ou conteúdo, bem como a avaliação sistemática de todo o processo de ensino-aprendizagem, que permite que este possa constantemente sofrer alterações. Sendo assim, este modelo baseado na teoria construtivista, “ embora...não constitua uma teoria de ensino, aponta para a adoção de uma abordagem da educação radicalmente diferente daquela que é utilizada na maior parte das escolas.” (Fosnot, 1996, p.9).

3.3. Questões de investigação e objetivos a atingir

O projeto apresentado desenvolve-se sob o tema: “Visita de Estudo Virtual versus Visita de Estudo *in Loco*: contributos para aprendizagem de História no 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico”, e propõe-se a dar resposta a três questões de investigação que foram formuladas com base no contexto de intervenção e de investigação. Como tal, foram delineadas as seguintes questões:

1. De que forma os alunos constroem o conhecimento histórico através da visita de estudo virtual?
2. De que forma os alunos constroem o conhecimento histórico através da visita de estudo “in loco”?
3. Qual a significância histórica atribuída pelos alunos ao património Local/nacional a partir das visitas de estudo virtual versus visitas in loco?

De acordo com as questões de investigação enumeradas e a natureza do presente projeto, procurámos atingir os **seguintes objetivos**:

- Compreender a relevância do património e história local no seu desenvolvimento como pessoas e cidadãos;
- Relacionar o património local com a história nacional;
- Questionar, inferir, deduzir, produzir evidência e argumentar através do contacto direto com fontes patrimoniais;
- Interpretar fontes do património local, mobilizando os conhecimentos prévios e o conhecimento histórico adquirido;
- Usufruir de diferentes experiências didáticas, como as visitas de estudo, em prol de uma aquisição bem-sucedida de conhecimentos, bem como a interligação com outras áreas, mais concretamente as *tic*;
- Construir métodos, de ensino por pesquisa e trabalho cooperativo com os colegas, assim como promover a autonomia;
- Ter noção da relevância, e significância histórica que o património representa, de modo a preservá-lo e conservá-lo;
- Realizar e promover visitas de estudo a sítios patrimoniais locais e nacionais.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Arrogando como base uma metodologia de investigação-ação alicerçada a um processo de ensino-aprendizagem de carácter construtivista, colocando em prática o modelo de aula oficina que se inspira nos pressupostos de uma aprendizagem significativa e construída pelo aluno, que valoriza as suas ideias e coloca desafios que alarguem os seus saberes, foram delineadas as seguintes técnicas e instrumentos de investigação para a recolha de dados, a partir dos quais procuramos responder às questões de investigação:

Instrumentos de observação e reflexão: observação direta e participante, notas de campo, diários de aula.

Instrumentos estruturados de recolha de dados: fichas de levantamento de Conceções prévias; guiões-questionários da visita de estudo virtual e *in loco*.

Trabalhos realizados pelos alunos: realização de quizz; fichas de trabalho e de verificação de conhecimentos; descrição da atividade da visita de estudo *in loco (oficina de escrita)*. Ilustração da atividade da visita de estudo *in loco*.

Instrumentos avaliativos: Ficha de metacognição.

3.5. Descrição e recolha de dados do projeto no 1ºCiclo

Tabela 1 Desenho Global das Intervenções realizadas no âmbito do 1ª CEB

| Questões de Investigação | | Técnicas e Instrumento de Recolha de Dados | Tipo de Informação a obter |
|--|---|---|--|
| 1. Qual a significância histórica atribuída pelos alunos ao património local/nacional a partir das visitas de estudo virtual versus visitas in loco? | 1.1 Como constroem os alunos o conhecimento histórico a partir da realização de uma visita de estudo virtual e de uma visita de estudo “in loco”? | <ul style="list-style-type: none"> - Diálogo em grande grupo de exposição do tema, e ficha de levantamento de conceções prévias (anexo 1) - Realização de uma visita virtual em grupo ao Castro de S. Lourenço através do Google Eearth (guião-questionário anexo 2) - Realização de uma visita de estudo “in loco” em grupo ao Castro de S. Lourenço e ao Centro Interpretativo. Guião. Questionário anexo 3) | <ul style="list-style-type: none"> - Apurar os conhecimentos prévios dos alunos acerca dos castros e do modo de vida castreja; - Identificar as principais dificuldades evidenciadas pelos alunos relativamente à compreensão das temáticas a desenvolver; - Avaliar a capacidade de trabalhar em grupo; - Avaliar as aprendizagens realizadas no âmbito do projeto relativas à visita de estudo virtual e à visita de estudo “in loco”; |
| | 1.2. Como avaliam os alunos os conhecimentos históricos adquiridos a partir da visita de estudo virtual e da visita de estudo “in loco”? | <ul style="list-style-type: none"> -Resolução do Guião-Questionário da visita virtual ao Castro de S. Lourenço- Resolução do Guião-Questionário da visita de estudo “in loco” ao Castro de S. Lourenço -Construção de um texto descritivo da atividade da visita de estudo “in loco” ao Castro de S. Lourenço. -Resolução de uma ficha de metacognição. | <ul style="list-style-type: none"> - Apurar as conceções e inferências dos alunos em relação aos Castros e modo de vida Castreja. - Apurar as inferências e deduções realizadas a partir da realização de uma visita de estudo virtual e de uma visita de estudo “in loco” a uma componente do seu património local. - Avaliar as aprendizagens realizadas no âmbito do projeto - Avaliar a evolução de conhecimentos referentes ao Castro da primeira à última atividade. |

A recolha de dados referente à experiência investigativa desenvolvida no 1º CEB decorreu em 3 sessões, onde convergiram duas áreas do saber incluídas neste ciclo, o Estudo do Meio e às TIC, sendo que as TIC, estão inseridas apenas nas Áreas Extra Curriculares.

Desta forma, almejámos ao longo do seguimento do projeto, utilizar instrumentos de recolha de dados proveitosos no sentido pedagógico e investigativo, com vista a edificarem-se como elementos de reflexão, consolidação, e verificação das aprendizagens, mas também que transpareçam a formula concretizadora destas aprendizagens, o que por sua vez permite a resolução às questões de investigação por nós colocadas. Justificamos a seleção de instrumentos explicitados na tabela 1 com a simbiose que apresentam para com o tema a desenvolver “O Castro de São Lourenço”, mas também com a especificidade das questões e dos objetivos que pretendíamos destes instrumentos.

Portanto, inicialmente foi realizado um diálogo em grande grupo, que serviu apresentação do conteúdo que viria a ser abordado pela turma no desenrolar do projeto, em que os alunos puderam consciencializar-se sobre o que iriam abordar e explorar nas sessões que se seguiam, bem como ficar a conhecer as atividades às quais iriam estar sujeitos, e os objetivos inerentes as mesmas. Posteriormente ao diálogo, implementamos uma ficha de levantamento de conhecimentos prévios, que pretendia obter os conhecimentos que os alunos detinham acerca dos Castros, da sua contextualização e localização, características da vida Castreja, e especificamente sobre o Castro que iriam ter possibilidade de observar, por ser componente do património local do concelho, O Castro de São Lourenço em Vila-Chã – Esposende. Como tal, os dados recolhidos com este instrumento revelaram-se fulcrais para o delineamento do seguimento do projeto. No seguimento da sessão demos continuidade ao tema da ficha de levantamento conhecimentos prévios, e os alunos realizaram uma “Resolução do Guião – Questionário da Visita de Estudo Virtual ao Castro de São Lourenço em Vila- Chã – Esposende com recurso ao Google Earth” uma atividade que integrou o trabalho cooperativo, com recurso às TIC, que visava que os alunos consolidassem, as dificuldades demonstradas na ficha de levantamento de conhecimentos prévios. A recolha de dados realizou-se através de um Guião – Questionário, de resolução em caneta e papel instrumento b (anexo 2), e a sua análise trata-se de uma análise qualitativa, tal como os restantes instrumentos de recolha de dados. Dando continuidade ao tema, atingimos a segunda sessão “Realização da Visita de Estudo “In Loco” ao Castro de São Lourenço e ao Centro Interpretativo e Resolução do Guião – Questionário”. Os dados foram recolhidos através de uma

tarefa de papel e caneta (Guião- Questionário), instrumento c (anexo 3), que teve como objetivo avaliar o conhecimento dos alunos em relação ao que observaram no decorrer da visita, bem como verificar a evolução do desempenho destes em relação às atividades realizadas anteriormente no projeto.

Na sequência do projeto, atingimos a 3ª e última sessão, que também dando sequência ao tema abordado nas sessões anterior, vai servir para avaliação das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos ao longo do projeto, bem como para avaliar a viabilidade do recurso às atividades implementadas na construção do conhecimento de outros conteúdos da História. Neste sentido, numa fase inicial da sessão, os alunos elaboraram um texto descritivo da atividade realizada anteriormente instrumento d (anexo 4), “Visita de Estudo “in loco” ao castro de São Lourenço e ao Centro Interpretativo: Resolução do Guião – Questionário”, de forma a avaliar as experiências e aprendizagens que os alunos consideraram mais enriquecedoras. Após terminarem o texto descritivo, foi distribuído pelos alunos uma ficha de metacognição instrumento e (anexo 5), com o intuito de avaliar a exequibilidade das atividades implementadas neste projeto, na abordagem a conteúdos diferentes da História. Para terminar, os alunos elaboraram uma ilustração da Visita de Estudo “in loco”, instrumento f (anexo 6), que não foi utilizada para avaliação de dados.

3.6. Descrição e recolha de dados do projeto no 2ºCiclo

Tabela 2 Desenho Global das Intervenções Realizadas no âmbito do Projeto desenvolvido no 2º CEB

| Questões de Investigação | Instrumento de Recolha de Dados | Tipo de Informação a obter |
|--|--|---|
| <p><i>1. Qual a significância histórica atribuída pelos alunos ao património local/nacional a partir das visitas de estudo virtual versus visitas in loco?</i></p> | <p>- Interpretação de dois vídeos e de um documento com o objetivo de responder a questões acerca do tema abordado, - Pesquisa e seleção de informação para realização de trabalho individual; - Realização de visita de estudo virtual aos principais monumentos do Manuelino; - Observação direta; - Guião-Questionário da visita de estudo virtual (anexo 6); - Ficha de metacognição (anexo 7);</p> | <p>- Identificar as principais dificuldades evidenciadas pelos alunos relativamente à compreensão das temáticas a desenvolver; - Avaliar a capacidade de trabalhar em grupo; - Avaliar a capacidade de interpretação de recursos como os vídeos, o documento, para a resolução de ficha de escolha múltipla; - Avaliar a capacidade de selecionar e interpretar informação relevante na construção de um trabalho individual; - Avaliar as aprendizagens realizadas no âmbito do projeto relativas à visita de estudo virtual e à visita de estudo “in loco”;</p> |
| | <p><i>1.2. Como avaliam os alunos os conhecimentos históricos adquiridos a partir da visita de estudo virtual e da visita de estudo “in loco”?</i></p> | <p>- Resolução de ficha de escolha múltipla; - Resolução de questionário de análise aos temas abordados a partir de material multimédia; - Realização de um trabalho individual através da pesquisa e seleção de informação em casa; - Guião-Questionário da visita de estudo virtual (anexo 6); - Ficha de metacognição (anexo 7);</p> |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | Temáticas em estudo, do primeiro ao último momento. |
|--|--|--|---|

Neste ciclo, o processo de recolha de dados, deu-se através dos instrumentos mencionados na tabela 2, referentes a cada uma das atividades implementadas, e a sua avaliação tal como no 1º ciclo, foi meramente qualitativa, por considerarmos tal como os instrumentos selecionados, o que mais se enquadrava com o projeto, e as atividades a implementar.

O projeto tem início neste ciclo na primeira sessão “Resolução do Guião-Questionário da Visita de Estudo Virtual aos principais monumentos do Estilo Manuelino através do site www.360portugal.com”, e numa fase inicial desta sessão, foi realizada um diálogo em grande grupo com os alunos, que visava transportar e interligar os conhecimentos prévios dos alunos referentes aos conteúdos abordados anteriormente, de forma a dar sequência ao módulo que estava a ser lecionado por nós nas sessões dissociadas do projeto, com vista a transportar os conteúdos anteriores para este conteúdo a ser abordado na implementação desta atividade, e desta forma apresentar o conteúdo a ser abordado. Como tal, os alunos individualmente, realizaram a visita de estudo virtual, e os dados foram recolhidos através do Guião-Questionário da visita de estudo, Instrumento g (anexo 7), que visava avaliar as inferências e conhecimento históricos produzido pelos alunos com base no que observaram, e tal com no ciclo anterior, a sua avaliação bem como a dos restantes instrumentos, procedeu-se a uma análise qualitativa dos dados.

Na segunda sessão do projeto, os alunos realizaram uma ficha de metacognição, instrumento h (anexo 8), com o intuito de avaliar as suas aprendizagens e experiências mais significativas na atividade da sessão anterior, mas também avaliar a exequibilidade da atividade da visita de estudo virtual, e do site utilizado para o efeito, na construção de conhecimento histórico de outros conteúdos da história.

CAPÍTULO IV: DESCRIÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DAS ATIVIDADES

Este capítulo que exibimos pretende apresentar de forma aprofundada as atividades realizadas no âmbito do projeto de intervenção pedagógica supervisionada nos dois contextos escolares cooperantes, nomeadamente, no 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico. Como tal, numa primeira instância efetuaremos a descrição detalhada das mesmas e de seguida, de forma sequencial, iremos apresentar, analisar e discutir os dados recolhidos ao longo das sessões com essa finalidade.

Para concluir, mesclar-se-ão alguns comentários liquidantes, no sentido em que se pretende ponderar a viabilidade do presente projeto nos dois contextos escolares cooperantes.

4.1. Implementação do Projeto de Intervenção no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Plano das atividades desenvolvidas no 1º CEB

| Sessão / Tempo | Atividades | Objetivos | Descrição da actividade | Instrumentos de recolha de dados |
|---|--|---|---|--|
| <p>1ª Sessão</p> <p>Diálogo em grande grupo de exposição do tema;</p> <p>Resolução de uma ficha de levantamento de conceções prévias.</p> <p>Realização da visita de estudo virtual ao Castro de S. Lourenço e resolução do Guião-Questionário</p> | <p>- Diálogo de exposição do tema e das atividades a realizar.</p> <p>- Ficha de Levantamento de conceções prévias.</p> <p>- Realização em grupo da visita de estudo virtual ao Castro de S. Lourenço e resolução do Guião-Questionário.</p> | <p>- Trabalhar em grupo (interação, entreajuda, companheirismo, respeito; discussão de ideias);</p> <p>- Mobilizar conhecimentos adquiridos previamente;</p> <p>- Manipular corretamente as TIC bem como aproveitar o que estas têm para oferecer a nível de aquisição de conhecimentos;</p> <p>- Construir conhecimento histórico através do contacto com fontes históricas;</p> | <p>- O Professor apresenta o tema (Os Castros e a atividade Castreja-Castro de S. Lourenço, Vila-chã – Esposende) e das atividades a realizar ao longo do projeto.</p> <p>- Realizado o diálogo de apresentação, o professor distribui por cada aluno a ficha de levantamento de conceções prévias, onde deixa claro que estes não serão avaliados, e o objetivo é que respondam às perguntas como souberem;</p> <p>- De seguida, o professor divide os alunos pelos computadores em grupos de três, e explica a atividade a realizar;</p> <p>- Explicada a atividade, o professor efetua a leitura do Guião-Questionário, e aproveita para retirar dúvidas em relação ao mesmo;</p> <p>- Finalmente, os alunos seguindo o Guião-Questionário, manipulam o computador e o programa <i>Google Earth</i>, realizando desta forma a visita de estudo virtual e a resolução do Guião-Questionário.</p> <p>- Durante esta fase, o professor serve de mediador e de apoio nas dúvidas e dificuldades que surjam no manuseamento das TIC.</p> | <p>- Ficha de levantamento de conhecimentos prévios;</p> <p>- Guião-Questionário da visita de estudo virtual.</p> <p>- Observação direta;</p> <p>- Notas de campo/Diário de bordo;</p> |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| <p>29/11/2016 (90min.)</p> | | | | <p>- Reflexões críticas;</p> |
| <p>2ª Sessão Realização da visita de estudo “in loco” ao Castro de S. Lourenço e resolução do Guião-Questionário; Visita ao Centro Interpretativo</p> <p>20/01/2017 (120min.)</p> | <p>- Visita de estudo “in loco” ao Castro de S. Lourenço e ao centro interpretativo; - Resolução do Guião Questionário - Exploração do espaço envolvente</p> | <p>-Construir conhecimento histórico através do contacto direto com fontes históricas (Castros, espaço envolvente, objetos do quotidiano da vida Casteja); - Resolver o Guião-Questionário através do que observam e exploram, seguindo as orientações do mesmo. - Trabalhar em grupo (interação, companheirismo, entreajuda, discussão de ideias, respeito). - Obter responsabilidade e experiência em atividades fora da sala de aula.</p> | <p>- Os alunos chegam ao Castro de S. Lourenço, e o professor juntamente com estes dirige-se estrategicamente ao ponto mais alto do meio envolvente do Castro, e em diálogo explicita as regras de comportamento, delimita o espaço onde os alunos poderão circular livremente por questões de segurança, define os grupos de trabalho, e finalmente distribui e lê para o grande grupo o Guião-Questionário da visita. - Entendidas todas as questões do Guião por parte dos alunos, o professor dá a indicação para estes iniciarem a sua exploração e resolução do Guião. - Enquanto os alunos em pequenos grupos, exploram o espaço envolvente, e respondem às questões do Guião-Questionário, o professor serve de mediador, e de auxílio em potenciais dúvidas de interpretação que possam surgir. Nunca o professor facultará a resposta, pois o objetivo é que os alunos produzam inferências através do contacto direto com as fontes históricas.</p> | <p>- Guião-Questionário da visita de estudo “in loco” ao Castro de S. Lourenço em Vila-Chã, Esposende. - Observação direta.</p> |

| | | | | |
|---|--|--|--|---|
| <p>3ª Sessão</p> <p>Elaboração do texto descritivo da atividade (Visita de estudo “in loco” ao Castro de S. Lourenço em Vila-Chã, Esposende), e resolução da ficha de metacognição das atividades: Visita de estudo virtual e visita de estudo “in loco” ao Castro de S. Lourenço.</p> <p>24/01/2017 (90min)</p> | <p>- Elaboração do texto descritivo da atividade (Visita de estudo “in loco” ao Castro de S. Lourenço em Vila-Chã, Esposende).</p> <p>- Resolução da ficha de metacognição das atividades: Visita de estudo virtual e visita de estudo “in loco” ao Castro de S. Lourenço.</p> | <p>- Descrever a experiência passada no Castro de S. Lourenço em Vila-Chã, Esposende.</p> <p>- Selecionar os aspetos mais importantes, e as aprendizagens mais significativas;</p> <p>- Expor dificuldades sentidas ao longo das atividades.</p> <p>- Apurar os aspetos positivos e negativos das atividades em questão.</p> | <p>- No início da aula o professor explica oralmente ao grande grupo os trabalhos a realizar durante a tarde;</p> <p>- De seguida, o professor distribui uma folha referente ao texto descritivo da atividade “Visita de estudo “in loco” ao Castro de S. Lourenço” a cada um dos alunos, e faz a leitura do cabeçalho para toda a turma, de modo a retirar à partida dúvidas que possam surgir;</p> <p>- Realizado o texto descritivo, o professor faz a recolha dos trabalhos pelas mesas, e distribui a ficha de metacognição das atividades: Visita de estudo virtual e visita de estudo “in loco” ao Castro de S. Lourenço;</p> <p>- Utilizando o mesmo método, o professor efetua a leitura para a turma da ficha de metacognição, ao longo da leitura explica as questões que potencialmente pudessem levantar dúvidas, e esclarece dúvidas que os alunos levantem;</p> <p>- Após todos os alunos terminarem, o professor faz a recolha das fichas de metacognição.</p> | <p>- Observação direta.</p> <p>- Teste descritivo da atividade (Visita de estudo “in loco” ao Castro de S. Lourenço em Vila-Chã, Esposende).</p> <p>- Ficha de metacognição das atividades: Visita de estudo virtual e visita de estudo “in loco” ao Castro de S. Lourenço.</p> |
|---|--|--|--|---|

Descrição das atividades desenvolvidas no âmbito do projeto no 1º CEB

Sessão 1, 29 de Novembro de 2016

Visita Virtual ao Castro de S. Lourenço em Vila Chã Esposende

Esta sessão é a primeira sessão no que concerne ao projeto, como tal, antes de iniciar a atividade da visita de estudo virtual através do Google Earth, introduzi o conteúdo a desenvolver (Património local- Castro de S. Lourenço e o modo de vida castreja) na base do diálogo com o grande grupo, de forma a expor o tema que iríamos desenvolver durante as sessões do projeto.

De seguida, sendo que a turma engloba alunos do 3º e 4º ano, e este tema apenas se insere nas metas curriculares do 4º ano, que trata os primeiros povos, foi distribuída por cada aluno uma ficha de levantamento de conceções prévias, com questões referentes aos castros e ao modo de vida castreja, para apurar os conhecimentos que cada aluno tinha numa fase anterior à atividade. De notar que nesta fase, os alunos levantaram muitas dúvidas, mas o meu papel focou-se apenas nas dúvidas relacionadas com a interpretação, deixando bem claro aos alunos que estes tinham liberdade para responder com base nos conhecimentos que já tinham ou não.

Posteriormente, dividi a turma em grupos de três, atribuí um computador a cada grupo e procedi à explicação da atividade a desenvolver, os seus objetivos, e algumas regras de conduta no que toca ao trabalho em grupo e ao manuseamento dos computadores. Assim que cada grupo se encontrou com o seu computador ligado, a excitação em torno do manuseamento do mesmo cresceu, e antes de iniciar a atividade tive que relembrar qual a postura e a conduta que cada aluno deve ter em trabalhos deste tipo, e normalmente as crianças assimilaram a ideia e demonstraram-se prontas a iniciar a atividade.

Deste modo, com todas as condições reunidas, distribuí por cada grupo os guiões-questionário da visita de estudo virtual (anexo 2), que continham os passos que as crianças tinham que dar durante a atividade (tutorial), bem como questões referentes às imagens que as mesmas iam tendo acesso, e procedi à leitura integral dos mesmos para esclarecer de antemão qualquer dúvida que pudesse surgir, de forma a poupar tempo no decorrer da tarefa. Após concluir a leitura do guião as crianças deram início à resolução do mesmo, de forma autónoma, sendo que o meu papel foi simplesmente de moderador na construção do conhecimento, pois o objetivo era que as crianças produzissem inferências através do contacto com as imagens que foram tendo acesso. Denota-se claramente, uma motivação extra nas crianças na realização deste tipo de atividade, a

concentração, a competitividade com os outros grupos, e o compromisso e motivação para com a aprendizagem foram levados ao máximo.

No entanto, no decorrer da atividade, devido a problemas de fraco sinal da internet, e à fraca qualidade dos computadores disponíveis, a página do Google earth encravava algumas vezes, o que acabou por condicionar o desenvolvimento da atividade, por ter que reiniciar constantemente a página ou a internet. Este fator acabou por pesar na concentração das crianças, que começavam a mostrar impaciência e desinteresse pelas pausas e demoras constantes durante o trabalho que estes faziam.

Contudo, apesar da dificuldade sentida, foi possível cada um dos grupos terminar a tarefa, e num cômputo geral pode-se afirmar que as crianças alcançaram o pretendido nesta atividade introdutória ao projeto, que era inferir as características dos castros e da população castreja, desde o seu aspeto, tipo de construção, localização, contextualização temporal entre outros. Desta forma, aponto um aspeto negativo nesta sessão, que foi o condicionamento provocado pelos poucos recursos tecnológicos (acesso à internet) disponíveis para a sua realização, que fizeram com que interrompesse algumas vezes a visita virtual, o que provocava algum alvoroço na sala, devido à impaciência das crianças enquanto não estava tudo operacional. No meu ponto de vista, penso que soube gerir bem este aspeto, procurando sempre manter a ordem na sala, e para tal orientava os alunos para a melhoria de respostas que já tinham escrito, ou colocava perguntas que não constavam no guião referentes ao que já tinham visualizado, para que estes não se desconcentrassem do tema nem da atividade enquanto resolvia os problemas técnicos.

Sessão 2, 20 de Janeiro de 2017

Visita de estudo *in loco* ao Castro de S. Lourenço em Vila Chã-Esposende e ao Centro Interpretativo

Para a realização desta sessão, a escola solicitou um autocarro para transportar as crianças e o corpo docente, para o Castro de S. Lourenço em Vila Chã – Esposende, tratando-se ainda assim de uma viagem curta por estarmos a falar do mesmo concelho. Previamente à realização desta sessão, foram também entregues aos pais autorizações para estes assinarem, com indicações acerca da atividade a desenvolver, e todos os alunos sem exceção participaram.

Sendo assim, para que não houvesse percalços de ultima hora que atrasassem a sessão, no dia anterior expus à turma considerações sobre a atividade que íamos realizar e os seus

principais objetivos, materiais necessários à realização da mesma (roupa quente e confortável, lápis e caneta e o habitual lanche de meio da manhã), assim como o comportamento que estes deviam assumir desde a chegada à saída do Castro de S. Lourenço.

Portanto, à hora habitual do início das aulas, os alunos entraram no autocarro e seguimos viagem para o castro. À saída do autocarro, pedi que formassem uma fila em pares, e me seguissem até à capela que se encontra no ponto mais alto do castro, já com o objetivo de iniciarem a partir de lá a resolução do guião-questionário da visita, derivado ao objetivo das questões iniciais. Após chegarmos ao local pretendido, pedi que os alunos se sentassem e antes de explicar a atividade e proceder à leitura do guião-questionário, voltei a apelar ao bom comportamento, à seriedade na tarefa que naquele dia tinham a oportunidade de fazer, e delimitiei a área onde as crianças podiam circular livremente durante a resolução do guião, e neste momento o entusiasmo das crianças já não passava despercebido, estavam ansiosas para dar início à atividade. Concluída esta fase procedi à leitura integral do guião-questionário (anexo 3) para esclarecer dúvidas relacionadas com a interpretação das perguntas que pudessem surgir.

Após ler o guião-questionário da visita, distribuí as crianças em grupos de três, e sublinhei a obrigatoriedade de o grupo se manter sempre unido, isto para separar as crianças mais desestabilizadoras, mas também para distribuir as crianças com mais facilidades de aprendizagem em grupos diferentes, de forma a tornar os grupos de trabalho mais homogêneos. Contudo, apesar de as crianças estarem em grupos, e poderem auxiliar-se entre si, a resolução do guião era de carácter individual, a formação de grupos serviu apenas para um maior controlo do grupo, num contexto onde é propícia a ocorrência de acidentes, ou de desaparecimentos, devido à sua densidade.

Desta forma, as crianças iniciaram a atividade e exploraram livremente o castro, onde foram produzindo inferências e construindo conhecimento histórico através do contacto direto com os vestígios patrimoniais e com os painéis de informação, sem qualquer tipo de intervenção da minha parte, o meu papel era apenas de mediador na construção do conhecimento, e de esclarecedor de dúvidas relacionadas com a interpretação das questões. As crianças desde o início demonstraram bastante empenho, motivação e compromisso na realização da tarefa, bem como cumpriram com as indicações fornecidas anteriormente no que toca ao comportamento e atitude. Desse resolveram na totalidade o guião-questionário, concluindo a atividade e a visita ao Castro, cumprindo com sucesso o objetivo pretendido ao apresentar respostas bastante interessantes em

todo o guião, onde demonstraram que construíram conhecimento e produziram inferências interessantes através do contacto direto com as fontes históricas.

Como tal, este momento concluiu-se na hora estabelecida, que coincidia com a hora do lanche da manhã, onde as crianças tiveram a oportunidade de lanchar livremente em convívio.

Terminada a hora do lanche, deu-se início ao segundo momento, que consistia numa visita guiada ao centro interpretativo com várias atividades lúdicas. Porém, este momento não oferece grande interesse ao projeto, pelo facto de a guia do centro ao longo da visita efetuar a explicação de toda a temática, o que compromete o que é pretendido para as crianças, que é construir conhecimento histórico através do contacto direto com as fontes patrimoniais. Por esse motivo, este momento da sessão passou para segundo plano, para que numa fase inicial as crianças pudessem ter construído conhecimento histórico contactando com os vestígios patrimoniais, e explorando livremente o castro.

Ainda assim, facultou-se a oportunidade às crianças de efetuarem a visita ao centro interpretativo e de participarem nas atividades lúdicas e didáticas que esta oferece. Servindo dessa forma este momento para consolidação das aprendizagens desenvolvidas. Em suma, no facto de ser responsável por um grupo de crianças num contexto fora da sala de aula, incorre sempre um receio da parte do professor, que se deve ao risco e à responsabilidade a que está sujeito, no entanto a atividade decorreu sem incidentes, e foi bastante positiva, quer para os alunos e para os objetivos pretendidos, como para mim como futuro professor.



Figura 1-Visita ao Castro S. Lourenço



Figura 2-Visita ao Castro S. Lourenço

Sessão 3, 24 de Janeiro de 2017

Texto descritivo da atividade “Visita de estudo *in loco* ao Castro de S. Lourenço e ao Centro Interpretativo” e Ficha de Metacognição da Visita de Estudo Virtual e da Visita de Estudo *in loco* ao Castro de S. Lourenço

Nesta sessão, os alunos tiveram a oportunidade de resolver os materiais para avaliação das atividades desenvolvidas, e para tal no início desta sessão que decorreu durante o período da tarde, expus de forma oral o que era pretendido para a mesma, esclarecendo que estas atividades não contavam para nota e que por essa razão os alunos podiam resolvê-las tranquilamente e sem pressão.

Facultei a cada criança a ficha para o texto descritivo da atividade “Visita de Estudo *in loco* ao Castro de S. Lourenço e ao Centro Interpretativo”, que continha uma explicação para a realização do texto a construir, que fiz questão de ler para o grande grupo, e conseqüentemente resolver questões que foram levantadas pelos alunos. Neste momento, uma ou duas crianças demonstraram desinteresse, por terem que escrever, prática que ainda exige algum esforço principalmente para os alunos do 3º ano, e por esse motivo, enquanto as crianças redigiam o texto, aproximei-me dos alunos mais desmotivados de forma a dar-lhes ânimo e motivação, e com um pouco mais de tempo despendido, conseguiram terminar a elaboração do texto descritivo da atividade.

Sendo assim, alguns alunos foram terminando a elaboração do texto mais cedo, e para que ninguém ficasse desocupado, solicitei que à medida que terminassem a atividade, elaborassem uma ilustração da visita de estudo *in loco*, algo que não estava pré estabelecido. Neste momento, a motivação e entusiasmo dos alunos ascendeu, devido ao gosto que estes apresentam pelas artes. Após dialogar com a turma e explicar o pretendido, distribuí por cada aluno a ficha de metacognição (anexo 5) para avaliação das atividades desenvolvidas no âmbito do projeto, e procedi à leitura integral da mesma de forma a esclarecer dúvidas relacionadas com a interpretação que pudessem surgir, e as crianças demonstraram-se motivadas por se tratar de uma ficha maioritariamente de escolha múltipla, o que não as obrigava a escrever muito. Dessa forma, os alunos despenderam cerca de 20 minutos na resolução da ficha de metacognição, onde durante este período circulei pelas mesas esclarecendo aspetos relacionados com a interpretação das perguntas e do vocabulário.

Desta forma concluiu-se a sessão, que apresentou como único fator negativo, algumas respostas apresentadas pelas crianças na ficha de metacognição, onde foi clara a sua indignação para com as falhas técnicas da visita de estudo virtual. Também foi possível apurar que devido à distância entre uma e outra atividade do projeto, as crianças demonstraram não se lembrar de

alguns dos momentos da visita de estudo virtual, ao passo que as questões relacionadas com a visita *in loco* não apresentaram problemas por se ter realizado apenas quatro dias antes.

4.2. Implementação das atividades no 2º Ciclo do Ensino Básico

Plano das atividades desenvolvidas no 2º CEB

| Sessão / Tempo | | Atividades | Objetivos | Descrição da actividade | Instrumentos de recolha de dados |
|---|--|--|--|--|---|
| 1ª Sessão As características do estilo Manuelino: Exemplos do Manuelino (3/05/2017) (90 min.) | | <ul style="list-style-type: none"> - Realização de visita de estudo virtual aos principais monumentos do Manuelino através do site www.360portugal.com - Resolução do Guião-Questionário da visita de estudo virtual. | <ul style="list-style-type: none"> - Construir conhecimento histórico através da visita de estudo virtual aos principais monumentos do Manuelino; - Referir os principais monumentos manuelinos; - Enumerar as características do estilo manuelino, sublinhando a sua relação com os Descobrimentos; - Utilizar corretamente as TIC; - Resolver com sucesso o Guião-Questionário da visita de estudo virtual (anexo 6). | <ul style="list-style-type: none"> - No início da aula, o professor distribui os alunos pelos computadores, e de seguida explica oralmente a atividade a realizar e o tema a abordar. - Feita a apresentação da atividade, o professor distribui por cada aluno o Guião-Questionário da visita, e procede à sua leitura para o grande grupo, aproveitando para retirar dúvidas na interpretação das questões que possam surgir. - De seguida, os alunos com o auxílio do Guião-Questionário, dão início à atividade, explorando os principais monumentos que marcam o estilo Manuelino como por exemplo: A Torre de Belém em Lisboa, O Convento de Cristo em Tomar, e o Mosteiro dos Jerónimos em Lisboa. Nesta fase, o professor serve apenas de mediador, monitorizando a atividade. | <ul style="list-style-type: none"> - Guião-Questionário da visita de estudo virtual (anexo 6) - Observação direta - Diários de bordo |

| | | | | | |
|--|--|---|--|---|---|
| <p>2ª Sessão Realização da Ficha de Metacognição (31/05/2017) (45min.)</p> | | <p>- Para avaliar as aprendizagens e as estratégias utilizadas ao longo do projeto, os alunos realizarão uma ficha de metacognição,</p> | <p>-Mobilizar conhecimentos adquiridos durante a implementação do projeto; - Apurar as dificuldades e facilidades encontradas; bem como aspetos negativos, positivos e aspetos a melhorar.</p> | <p>- No início da aula o professor explica do que se trata a atividade e distribui por cada aluno, uma ficha de metacognição, que tem como finalidade avaliar a aquisição dos conteúdos programáticos da História e Geografia de Portugal, assim como entender os aspetos a melhorar no que toca às atividades implementadas, apurando os fatores positivos e negativos, e as facilidades e dificuldades mais sentidas.</p> | <p>-Ficha de metacognição (anexo 7)</p> |
|--|--|---|--|---|---|

Descrição das atividades desenvolvidas no âmbito do projeto no 2º CEB

Sessão 1, 5 de Maio de 2017

As Características do Estilo Manuelino: Exemplos do Manuelino

Para garantir o sucesso desta sessão, a aula teve que concretizar-se na sala de computadores por se tratar da realização de uma visita virtual aos principais monumentos do estilo Manuelino através do site www.360portugal.com. À chegada à sala, os alunos não sabiam bem com o que contar, pois não era da sua rotina ter aulas na sala de computadores, e à partida a diferença, desperta automaticamente a curiosidade, por isso, solicitei que as crianças se juntassem em pares à sua escolha e que cada par se distribuísse por um computador, de forma a todos poderem ter acesso a um computador derivado da limitação de recursos.

Sendo assim, a aula seguiu o padrão normal no início, com a realização da chamada e a produção do sumário, e no final iniciei a explicação da atividade que iríamos realizar. Sem perceber ainda muito bem do que se tratava, os alunos já estavam bastante empolgados para manipular os computadores, entretanto contextualizei oralmente a turma acerca da matéria que íamos abordar na visita virtual, utilizando novamente os conteúdos anteriores de forma a interliga-los com este novo tema. Assim, que a turma entendeu que íamos visitar os principais monumentos do estilo Manuelino, e que o objetivo era que estes interpretassem, e conseguissem apurar, os motivos e as principais características do estilo, distribuí um exemplar do guião-questionário da visita de estudo virtual (anexo 6) a cada um dos alunos, que apesar de estarem em pares em cada computador, teriam que responder às questões do guião de forma individual, dividindo apenas o manuseamento do computador e do site www.360portugal.com com o respetivo colega.

Posteriormente, efetuei a leitura integral do guião de forma a esclarecer dúvidas relacionadas com a interpretação das perguntas, para que assim que os alunos iniciassem a atividade, não surgissem interrupções, até porque o tempo escasseava. Deste modo, os alunos iniciaram a sua visita, e no início eram comuns os comentários entre as crianças: - “ Já cá estive com os meus pais.”. Ao longo da atividade, o meu papel foi de mediador na construção do conhecimento, auxiliando as crianças apenas na interpretação das perguntas, e orientando-as para prestarem atenção ao que visualizavam, de forma a produzirem inferências através do contacto com as fontes, e dessa forma responderem corretamente às perguntas que constavam no guião, que pretendiam apurar a informação mais relevante de cada monumento, que por sua vez

constava no site, mas também as principais marcas, motivos, símbolos, e significados do estilo Manuelino presentes no que observavam.

Em suma, a atividade decorreu sem problemas, excetuando um ou outro computador em que pontualmente tinha que se reiniciar a página. No que toca aos alunos, na generalidade responderam ao guião de forma coerente e assertiva, excetuando um ou outro aluno com mais dificuldade, que com o meu auxílio e mesmo dos colegas, foram respondendo ao seu ritmo ao guião. Visto que a aula estava a terminar, e na sua maioria a turma tinha ainda duas perguntas do guião para responder, dei a indicação que estes terminassem a visita em casa, e me entregassem o guião resolvido na totalidade na aula seguinte, à exceção de 6 alunos que conseguiram terminar a tarefa na totalidade no tempo de aula, e que por sua vez são os alunos que normalmente apresentam mais facilidades na produção das aprendizagens no que concerne á disciplina de História.

Portanto, é possível afirmar que esta foi uma atividade muito positiva, quer para a construção do conhecimento histórico dos alunos, quer para mim enquanto futuro professor, pela experiência em gerir atividades deste género, que a meu ver são fundamentais para cativar as crianças, que encontram neste tipo de atividade liberdade para elas próprias construir o seu conhecimento histórico, e consequentemente adquirindo competências noutras áreas, neste caso, as TIC. No fundo, as crianças tiveram a oportunidade de conhecer na íntegra o Mosteiro dos Jerónimos, a Torre de Belém, e o Convento de Cristo sem sair da sala de aula, e esse impacto positivo e motivação extra, notou-se ainda mais nas crianças que nunca haviam visitado estes monumentos, nem tinham sequer uma noção estética de como eram.

Sessão 2, 31 de Maio de 2017

Ficha de Metacognição para Avaliação das aprendizagens desenvolvidas e da Atividade da Visita de Estudo Virtual aos principais monumentos do estilo

Manuelino através do site www.360portugal.com

Esta sessão ficou marcada pela minha despedida à turma, e ao estágio no contexto de 2º ciclo, por se tratar do último dia de estágio. Como tal, antes de dar início à resolução da ficha de metacognição, expliquei que esta sessão servia para avaliar a atividade que estes desenvolveram como método para a construção do conhecimento histórico, que não contava para nota, e que tinham apenas que responder às questões da ficha em concordância com o que se lembravam e

com a sua opinião pessoal, apelando ao espírito crítico de cada um.

De forma a não despende muito tempo da aula, porque os alunos tinham que de seguida solucionar uma prova modelo da prova de aferição, iniciei a leitura integral da ficha de metacognição, e devido à simplicidade da mesma, não foram levantadas quaisquer dúvidas de interpretação. Enquanto os alunos respondiam à ficha, com base na oralidade voltei a apelar ao espírito crítico e opinião pessoal de cada um, para que não se sentissem inibidos a apontar falhas, ou aspetos negativos à atividade, o que felizmente não aconteceu, comprovando o sucesso da mesma.

Em suma, a resolução da ficha de metacognição foi efetuada em aproximadamente 20 minutos, e num cômputo geral as respostas foram motivadoras para dar continuidade à implementação de atividades deste género ao longo do meu percurso profissional.

CAPÍTULO V: ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Este capítulo expõe a análise das respostas dos alunos aos instrumentos de recolha de dados descritos no capítulo III -Metodologia.

Para cada ciclo de ensino inicialmente analisam-se os dados, recorrendo a métodos quantitativos e qualitativos. Após esta fase, mesclam-se algumas conclusões referentes à análise efetivada em cada ciclo. Os dados cruzam-se no capítulo seguinte, no tópico “Conclusões gerais”.

A posterior análise é concretizada através do seguinte método de tratamento de dados: análise qualitativa, em que efluímos à categorização das respostas com base nos níveis de pensamento diferenciados. Este modelo inspira-se na *Grounded Theory*, apresentada por Strauss e Corbin (1990) que inicialmente desenvolveu-se através de Barney Glaser e Anselm Strauss, que indagaram trazer para os estudos sociais um processo de análise que se destacasse pela precisão e rigor. Como tal, o desenvolvimento durante a aplicação deste método dá-se sob a forma de uma análise baseada em categorias que defletem da recolha de dados referentes a um fenómeno. Sendo assim, este modelo obriga o investigador a questionar e comparar os dados de modo a que seja viável enunciar um modelo conceptual, baseado em modelos de progressão de ideias dos alunos sobre conceitos estruturais históricos (significância e evidência histórica), procedendo à categorização dos dados analisados.

Durante a análise, a identidade dos alunos é representada por “A” seguido do número do discente, por exemplo A1 ou A21.

5.1. Análise dos dados do 1º CEB

Na primeira etapa do projeto a implementar neste ciclo, optamos por confrontar os alunos com uma ficha de levantamento de conhecimentos prévios (anexo 1), de modo a percebermos quais os conhecimentos prévios dos mesmos, em relação ao tema alicerçado ao projeto a desenvolver: os Castros, as suas características, e o modo de vida castreja. Como tal, as questões aproximavam-se de algumas questões colocadas posteriormente nos guiões-questionário das visitas de estudo (virtual e “in loco”) que os alunos iriam resolver, de modo a no final da implementação do projeto neste ciclo, ser possível comparar o nível de desenvolvimento e construção do conhecimento por parte dos alunos em relação ao início.

Contudo, esta ficha contava com algumas questões singulares, que apelavam ao conhecimento prévio do património local a ser futuramente trabalhado (Castro de São Lourenço), de modo a percebermos quantas das crianças já tinham ouvido falar no Castro, o que conheciam deste, se já o haviam visitado, visto que é algo que caracteriza e dinamiza o concelho de Esposende, pela sua história e relevância. A ficha contava com 6 questões, e apenas 7 dos 9 alunos que compõe a turma de intervenção responderam à mesma.

5.1.1. Análise qualitativa das respostas apresentadas pelos alunos na ficha de levantamento de concepções prévias e percepções dos alunos acerca dos Castros, e do modo de vida castreja (anexo 1):

A ficha inicia com uma questão de percepção geral sobre o tema a abordar futuramente, e tem como objetivo entender quantos alunos já haviam ouvido falar no tema “Castros”. Portanto, quando confrontados com a questão “*O que é um Castro?*” foi-nos possível cotejar o seguinte:

Tabela 3- Quadro de Categorização das respostas dos alunos à questão 1. O que é um castro?

| Categorias | Indicadores | Ocorrências |
|-------------------|--|--------------------|
| Ideia alternativa | Os alunos apresentam uma resposta que não espelha diretamente aquilo que era pedido. | 2 |
| Ideia vaga | Resposta constituída por um relato vago suportado por uma explicação insuficiente. | 5 |

De acordo com as respostas dadas pelos alunos optamos por definir 2 categorias de resposta. Na primeira categoria, *Ideia Alternativa*, dois dos alunos apresentam uma resposta que não espelha diretamente aquilo que era pretendido. O aluno A6 mencionou apenas que “Um castro é uma muralha de pedra antiga.”, e o aluno A7, com recurso a uma linguagem primária refere apenas que “Um castro é tipo uma montanha”. Na segunda categoria, *Ideia Vaga*, encontram-se os 5 alunos restantes, que apresentaram respostas constituídas por um relato vago suportado por uma explicação insuficiente, como se corrobora de seguida:

“O castro é uma pequena aldeia que existia antes de cristo” (A1)

“Um castro é um povo que vivia no topo da montanha” (A2)

“Um castro são casas.” (A3)

“Um castro é uma casa pequena e muito antiga.” (A4)

“ Um castro é uma casa feita de pedra.” (A5)

Embora se tratem de relatos vagos de insuficiente explicitação, foi possível apurar que a maioria dos alunos tinha desde já algumas noções acerca do tema. Posteriormente, quando confrontados com a questão 2. *Conheces algum castro? Se sim, indica qual/quais?* Cinco dos 7 alunos que responderam à ficha de levantamento de conceções prévias demonstraram já conhecer o Castro de S. Lourenço em Vila-Chã- Esposende, os outros 2 referiram não conhecer nenhum Castro.

De seguida, questionamos aos alunos a partir da questão 3: *Que povos habitavam nos castros?*

E de acordo com as respostas dadas pelos alunos, optamos por definir 2 categorias de resposta.

Tabela 4- Quadro de Categorização das respostas dos alunos à questão3. Que povos habitavam nos castros?

| Categorias | Indicadores | Ocorrências |
|----------------------|---|--------------------|
| Resposta alternativa | Os alunos apresentam uma resposta que não espelha diretamente aquilo que era pedido | 1 |
| Resposta válida | Respostas válidas e que mencionam todos os pormenores. | 6 |

Na primeira categoria *Resposta Alternativa*, destaca-se apenas um aluno que apresenta uma resposta que não espelha diretamente aquilo que era pedido, sendo o único aluno que não apresentou uma resposta válida a esta questão, o aluno A3 “Os habitantes são do Castro S. Lourenço.”. Sendo assim, este aluno destaca-se dos restantes 6, que apresentaram respostas às quais atribuímos a categoria *Resposta Válida* por mencionarem todos os pormenores, como se comprova com os exemplos de resposta que se seguem:

“ Os povos eram: os celtas, iberos, celtiberos, alguns caçadores, famílias, quase todos os grupos de pessoas, mas todos antes de cristo.” (A1)

“ Os povos que habitavam os castros eram celtibéricos.” (A2)

“Os povos que habitavam os castros eram: os Ibéricos, os Celtas, e os Celtiberos.” (A4)

“ Os povos que habitavam os castros eram: Iberos e Celtas.” (A5)

“ Habitavam celtas e iberos.” (A6)

“Os povos que habitavam eram os celtas e os iberos.” (A7)

Através destes exemplos de resposta foi possível aferir, que na globalidade a turma demonstrava ter alguns conhecimentos em relação ao tema.

Na questão 4 pretendíamos que as crianças localizassem os Castros na sua generalidade, de modo a entender a ideia comum que estes apresentavam, de *Onde se localizavam geralmente os Castros e porquê?*

Tabela 5- Quadro de Categorização das respostas dos alunos à questão 4. Onde se localizavam geralmente os Castros e porquê?

| Categorias | Indicadores | Ocorrências |
|----------------------|--|--------------------|
| Resposta alternativa | Os alunos apresentam uma resposta que não espelha diretamente aquilo que era pedido | 3 |
| Resposta aproximada | Os alunos apresentam uma resposta com conteúdos válidos contudo não mencionam todos os pormenores. | 3 |
| Resposta válida | Respostas válidas e que mencionam todos os pormenores. | 1 |

Em concordância com as respostas dadas pelos alunos optamos por definir 3 categorias de resposta. Na primeira categoria *Resposta Alternativa*, consideramos as respostas de 3 alunos que apresentaram uma resposta que não espelha diretamente aquilo que era pretendido, como se verifica a seguir nos exemplos de resposta:

“ Vendo pelo telemóvel, porque assim arranja-se um castro.” (A3)

“ Nos montes, porque era o único sitio que dava para construir, acho eu.” (A4)

“ Eu acho que os castros localizavam-se geralmente nas florestas, porque é um sitio muito natural” (A7) Como se pode verificar, estes 3 alunos demonstraram défices no que toca à contextualização dos Castros, algo que viria a ser futuramente trabalhado nas atividades seguintes.

Na segunda categoria *Resposta Aproximada*, consideramos as respostas de 3 alunos que apresentaram uma resposta com conteúdos válidos mas que contudo não mencionaram todos os pormenores, como se certifica a seguir:

O aluno A1 e o aluno A5 revelam uma certa noção espacial, expondo alguns pormenores interessantes ao referir que os Castros: “Localizavam-se geralmente em montes, campos e florestas, porque tinham de caçar e plantar.” (A1) e: “Geralmente os castros eram nos montes, porque lá era melhor para os celtas e iberos.” (A5). Por sua vez A5 justifica a sua noção temporal, com uma visita anterior a um Castro: “ Nos montes. Porque é la que eu vi, e conheço.” (A6)

Na terceira categoria *Resposta Válida*, consideramos as respostas válidas e que mencionam todos os pormenores, contudo apenas o aluno A2, correspondeu a estes critérios como se comprova de seguida na sua resposta: “Os castros geralmente localizavam-se nas

montanhas, porque no topo das montanhas era mais difícil os inimigos atingirem.” (A2) Para além de efetuar uma boa contextualização espacial dos Castros, explicita corretamente o motivo de estes geralmente se localizarem onde se localizam, tal como a questão colocada pretendia apurar.

No que toca à questão 5. *Como eram as suas habitações?* o objetivo passava, por entender que perceção tinham as crianças nesta fase prévia do projeto, em relação à forma das habitações castrejas.

Tabela 6- Quadro de Categorização das respostas dos alunos à questão 5. Como eram as suas habitações?

| Categorias | Indicadores | Ocorrências |
|----------------------|--|--------------------|
| Resposta alternativa | Os alunos apresentam uma resposta que não espelha diretamente aquilo que era pedido | 2 |
| Resposta aproximada | Os alunos apresentam uma resposta com conteúdos válidos contudo não mencionam todos os pormenores. | 1 |
| Resposta válida | Respostas válidas e que mencionam todos os pormenores. | 4 |

Em concomitância com as respostas dadas optamos por definir 3 categorias de resposta. Na primeira categoria *Resposta Alternativa*, consideramos as respostas onde os alunos não espelham diretamente o que é pedido como são os casos do aluno A3 “Eram bem comportadas.”, que demonstra uma clara falha na compreensão da questão colocada, e do aluno A6 “Eram muito diferentes das nossas, e muito trabalhadoras.”, que embora mencione a diferença, não acrescenta nada válido no que toca ao conhecimento científico.

Atribuímos a resposta do aluno A5, a segunda categoria *Resposta Aproximada*, em que o aluno apresenta conteúdos válidos, mas contudo não menciona todos os pormenores como se comprova a seguir: “As suas habitações eram: construíam com pedras, afixavam os paus.”. O aluno faz referência aos materiais utilizados na construção da casa, contudo não faz qualquer referência à sua forma.

Na terceira categoria, Resposta Válida, contamos com a resposta de 4 alunos que mencionaram todos os pormenores como se corrobora nos exemplos de resposta que se seguem:

“ Eram redondas, quadradas, feitas de pedra e telhados de palha.” (A1);

“ As suas habitações eram casas de telhado de palha e muro de pedra.” (A2); “Os castros eram feitos de palha e pedras muito grandes para fazer muralhas.” (A4);

“As suas habitações eram feitas de palha, madeira, e pedra.” (A7).

Como é possível apurar, os alunos revelam pormenores no que toca à forma, à constituição, e à construção dos castros, espelhando os requisitos referentes à categoria atribuída.

Transitando para a questão 6 em que foi pedido aos alunos: *Explica porque razão os castros tinham muralhas*. O foco primordial da questão, passava por entender até que ponto os alunos seriam capazes de interligar as muralhas com a importância da defesa da aldeia e do território.

Tabela 7-Quadro de Categorização das respostas dos alunos à questão 6. Explica porque razão os castros tinham muralhas.

| Categorias | Indicadores | Ocorrências |
|----------------------|---|--------------------|
| Resposta alternativa | Os alunos apresentam uma resposta que não espelha diretamente aquilo que era pedido | 4 |
| Resposta válida | Respostas válidas e que mencionam todos os pormenores. | 3 |

Como foi possível observar através do quadro, de acordo com as respostas dadas optamos por definir 2 categorias de resposta.

Na primeira categoria *resposta Alternativa*, que integra a maioria dos alunos, consideramos as respostas onde os alunos apresentam algo que não espelha diretamente aquilo que era pedido, como se atesta a seguir nos exemplos:

“Os castros tinham muralhas porque tinham de se defender de animais ferozes.” (A1);

“Para o castro não cair e para estar bem seguro.” (A3);

“As pessoas tinham que se abrigar.” (A4);

“Para os proteger da chuva e de coisas muito fortes.” (A6).

Em todos os casos os alunos foram capazes de definir a muralha como instrumento de defesa, ou em alguns casos de proteção, contudo foram incapazes de justificar o uso de muralhas, desviando-se completamente do que era pretendido nas respostas dadas.

Na segunda categoria *Resposta Válida*, consideramos as respostas válidas e que mencionam todos os pormenores como é possível observar a seguir:

“Porque se os atacassem a muralha protegia.” (A2)

“Tinham muralhas para se defenderem.” (A4)

“Os castros tinham muralhas porque os outros povos podiam atacar.” (A6)

Nesta categoria os alunos conseguiram relacionar as muralhas com a defesa da aldeia e do território para com os povos inimigos.

5.1.2. Análise qualitativa das respostas apresentadas pelos alunos no Guião-Questionário “ Visita de Estudo virtual através do Google Earth ao Castro de S. Lourenço em Vila-Chã – Esposende” (anexo 2).

Na segunda sessão do projeto os alunos realizaram uma visita virtual ao Castro de S. Lourenço acompanhada pelo preenchimento de um Guião-Questionário “ Visita de Estudo virtual ao Castro de S. Lourenço em Vila-Chã – Esposende” (anexo 2). Esta foi a segunda atividade do projeto a desenvolver neste ciclo, e tinha como objetivo primordial, permitir que os alunos produzissem inferências, e construíssem conhecimento histórico, através do contacto com fontes patrimoniais e outras fontes históricas disponíveis no site Google Earth. Neste caso o recurso utilizado foi o *Google Earth*, com vista a realizar uma visita de estudo virtual, em que os alunos tiveram a possibilidade de observar os Castros, o seu contexto, e localização sem saírem da sala de aula, seguindo as orientações do Guião-questionário e do seu tutorial.

Esta atividade foi realizada em 2 grupos, um de 4, e outro de 3, sendo que 7 dos 8 alunos da turma participaram da mesma.

A primeira questão do guião: 1.3. *Expliquem por que razão este castro terá sido construído neste local.*, pretendia que os alunos através do que estavam a observar no *Google Earth*, inferissem ao nível da contextualização espacial, justificando o local onde se situava o castro que observavam, O Castro de S. Lourenço.

Como tal de acordo com as respostas dadas, optamos por definir 2 categorias de resposta:

A primeira categoria, *Resposta Alternativa*, onde os alunos não espelham diretamente aquilo que era pedido, como se constata no exemplo seguinte: “O Castro foi construído neste local para o mar não o destruir.” (G2 – A1, A3, A4, A5)

A segunda categoria, *Resposta Válida* onde se verifica que a resposta é válida e menciona todos os pormenores, como se pode comprovar no exemplo a seguir: “Porque o Castro é em cima do monte, assim quando os inimigos iam atacar, era mais difícil para os inimigos assertarem.” (G1 – A2, A6, A7).

O G1 afastou-se redondamente do que era pretendido, contudo, o G2 alicerçou os conhecimentos prévios, à fonte que estavam a observar produzindo uma resposta válida.

Em relação à categorização das respostas dos alunos à questão 2.1. *Qual a razão de existirem muralhas no castro?*

De acordo com as respostas dadas pelos dois grupos, optamos por definir 2 categorias de resposta. A primeira categoria corresponde à *Inferência vaga*, em que os alunos se afastam por completo do que se pretende, baseando-se no senso comum, referenciando dados totalmente desenquadrados com o tema em questão como é possível observar no exemplo seguinte:

“A razão, é porque se uma grande onda tentar alcançar o castro a muralha protege, e também serve para se protegerem de animais ferozes.” (G2 – A1, A3, A4, A5)

A segunda categoria, corresponde à *Inferência aproximada*, onde os alunos referenciam dados válidos, contudo não mencionam tudo o que é pretendido como se corrobora no exemplo a seguir:

“A razão de existirem muralhas no castro, é porque se inimigos subirem à montanha e se atirarem setas, não entram no castro.” (G1 – A2, A6, A7)

Em concordância com as respostas dadas pelos alunos, concluímos que o G2, não foi capaz de associar as muralhas à defesa da aldeia, contudo o G2, embora não tenha revelado todos os pormenores, mencionou dados válidos, demonstrando serem capazes de integrar conhecimentos prévios e relaciona-los com o que observaram.

Na questão 3.1. foi solicitado aos alunos que referissem *Qual a forma da maioria das habitações?* que observaram através da visita virtual. Como tal, de acordo com as respostas dadas

pelos dois grupos optamos por definir uma categoria de resposta: *Inferência Detalhada*, visto que ambos os grupos expuseram respostas em que os alunos retrataram a inferência que produziram com base na observação direta, através da descrição a partir de detalhes concretos, como se comprova nos exemplos seguintes:

“A maioria das habitações são redondas e quadradas.” (G1 – A2, A6, A7))

“A maioria das habitações são redondas e quadradas.” (G2 – A1, A3, A4, A5)

Em jeito de análise, é possível concluir, que as crianças no geral, foram capazes de produzir inferência nesta questão, ao nível dos detalhes que observaram na visita virtual, referindo precisamente a forma das habitações do Castro.

Posteriormente, na questão 3.2. perguntou-se aos alunos *Qual a finalidade da reconstrução de algumas das casas castrejas?* Sendo assim, em concomitância com as respostas dados pelos dois grupos optamos por definir uma categoria de resposta:

A categoria de resposta *Inferência aproximada*, onde os alunos referenciam dados válidos, contudo não mencionam tudo o que é pretendido como se verifica de seguida pelos exemplos:

O (G1) compreende e referencia a função turística: “Para os turistas perceberem como eram as casas na altura dos castros.”

O (G2) compreende e referencia a importância histórica e patrimonial: “A finalidade da reconstrução foi porque as casas eram muito importantes.” Conclui-se que os alunos foram capazes de compreender e referenciar uma função da reconstrução das casas, contudo não conseguiram cruzar as funções de forma a inferir com o rigor científico necessário, para que a inferência fosse devidamente contextualizada.

Tabela 8- Quadro de Categorização das respostas dos alunos à questão 3.3. O que gostarias de saber mais sobre este Castro de S. Lourenço? Escreve algumas questões

| Categorias | Indicadores | Ocorrências |
|-------------------------------|--|--------------------|
| Inferência alternativa | O aluno não responde diretamente ao pretendido, apresentando uma resposta desadequada. | 1 |
| Inferência no processo | O aluno referencia aspetos ligados ao processo (construção, desenvolvimento, etc) do que observou. | 1 |
| Inferência no contexto | O aluno referencia aspetos de contexto associado a vivência nos castros (animais existentes...). | 1 |
| Inferência descritiva simples | O aluno menciona indicadores que revelam alguns pormenores dos detalhes do que foi observado. | 2 |

De acordo com as respostas dadas pelos dois grupos, e sendo que um dos grupos optou por permitir que cada membro colocasse uma questão, visto esta opção ser possível, optamos por definir 4 categorias de resposta:

Na primeira categoria, *Inferência alternativa*, os alunos intervenientes do G1 não espelham diretamente aquilo que era pretendido, como se constata nos exemplos a seguir:

“Eu gostaria de ir ao Castro de S. Lourenço e voltar a ir ao Google Earth” (G1- A2, A6, A7)

Na segunda categoria, *Inferência de processo*, o aluno A1 do Grupo 2 referencia aspetos ligados ao processo (construção, desenvolvimento, etc.) do que observou, como se pode observar de seguida: “Como foram destruídos?” O aluno levantou desta forma uma questão pertinente, no sentido de aprender mais sobre o Castro observado.

Na terceira categoria que definimos, *Inferência de contexto*, o aluno A5 do Grupo 2, levanta também uma questão pertinente, onde referencia aspetos de contexto associado à vivência nos castros (animais existentes...), como se verifica a seguir: “Qual é o animal que existe nos Castros?”

Na quarta categoria, *Inferência descritiva simples*, os alunos A3 e A4 do Grupo 2 aduzem respostas que mencionam indicadores que revelam alguns pormenores dos detalhes do que foi observado, como se comprova nos exemplos seguintes:

“Porque é que o telhado é como um chapéu de chinês?” (A3 – G2)

“Os Castros têm lareiras?” (A4 – G2)

Denota-se através das questões levantadas por estes alunos, a preocupação em entender o que não conseguiram, especificando detalhes do que observaram e lhes despertou curiosidade.

Em relação à questão 4.3., foi pedido aos alunos que *Localizem através do Google Earth o Castro do Senhor dos Desamparados. Que semelhanças e diferenças encontram em relação ao Castro de S. Lourenço*. Portanto, de acordo com as respostas dadas pelos dois grupos, optamos por definir apenas uma categoria de resposta, *Inferência Aproximada*, onde os alunos referenciam dados válidos, contudo não mencionam tudo o que é pretendido como se verifica de seguida:

No caso do G1- A2, A6, A7, os alunos apenas se referiram às diferenças encontradas, descorando as semelhanças: “No Castro de S. Lourenço há casas que foram reconstruídas, e no monte dos desamparados não foram reconstruídas.”

No caso do G2 – A1, A3, A4, A5, os alunos apenas se referiram às semelhanças encontradas, descorando as diferenças mas de certa forma a resposta expressa tautologia, invocando os castros como sendo comuns aos dois: “As semelhanças entre o Castro de S. Lourenço e o Castro do Senhor dos Desamparados, são os castros.”

5.1.3. Análise qualitativa das respostas apresentadas pelos alunos no Guião-Questionário “ Explorar o Castro de S. Lourenço in loco e o Centro Interpretativo” (anexo 3).

Esta atividade “ Explorar o Castro de S. Lourenço e o Centro Interpretativo” em visita de estudo in loco, dá sequência ao projeto a desenvolver neste ciclo, permitindo que os alunos desta vez, ao invés da atividade anterior, estabelecessem um contacto físico e direto com a fonte patrimonial, saindo da sala de aula e deslocando-se ao Castro de S. Lourenço, para livremente o explorarem, e produzirem inferências, apenas com o auxílio de um Guião – Questionário orientador. Assim a visita de estudo na tipologia de visita de estudo livre mas orientada pelo guião-

questionário procurou que os alunos contactassem diretamente com o património arqueológico e construíssem conhecimento de forma autónoma a partir da observação direta e interpretação da sinalética existente no Castro.

Como tal, os 9 alunos da turma, sem exceção participaram na atividade, e resolveram o guião que era de carácter individual. Contudo, embora o Guião fosse de resolução individual, por questões de segurança, optamos por distribuir os alunos em pequenos grupos, para evitar que algum dos alunos se perdesse, ou dispersasse devido à dimensão do terreno. Sendo assim, o objetivo principal passa por os alunos produzirem inferências e construírem conhecimento histórico através do contacto direto dos vestígios arqueológicos (fontes patrimoniais), sem auxílio do professor, que apenas teve o papel de mediador na construção do conhecimento dos alunos, resolvendo apenas dúvidas relacionadas com a interpretação das questões do guião. Antes de iniciar a atividade, o professor através do diálogo em grande grupo, elucidou a turma em relação as regras de conduta e de comportamento durante a atividade, para que tudo corresse dentro da normalidade, e sem incidentes, como foi o caso.

Tabela 9- Quadro de Categorização das respostas dadas pelos alunos à questão 1.1. O que é um Castro?

| Categorias | Indicadores | Ocorrências |
|---------------------|---|--------------------|
| Resposta vaga | Os alunos apresentam uma resposta vaga com ideias do senso comum. | 5 |
| Resposta aproximada | Resposta válida nas ainda incompleta, revelando algum conhecimento. | 1 |
| Resposta científica | Resposta válida em que os alunos revelam conhecimento histórico acerca do que está a ser observado. | 3 |

De acordo com as respostas dadas pelos alunos optamos por definir 3 categorias de resposta:

Na primeira categoria, *Resposta Vaga* os alunos apresentam uma resposta vaga com ideias do senso comum. Como é possível observar a seguir nos exemplos: “Um Castro é uma casa que foi habitada antigamente.” (A8)

“Um Castro é uma casa que foi habitada antigamente.” (A3)

“Um Castro é uma casinha de pedras.” (A6)

“O castro é uma casa usada pelos povos.” (A7)

“Um Castro é uma casa usada pelos povos.” (A9)

Na segunda categoria, *Resposta Aproximada*, o aluno A1 apresentou uma resposta válida mas ainda incompleta, revelando algum conhecimento, como se apura nos exemplos seguintes:

“Um Castro é um sítio onde estavam povos pré-históricos.” (A2)

Na terceira categoria, *Resposta Científica*, os alunos revelam conhecimento histórico acerca do que está a ser observado.

“Um Castro é onde os povos Ibéricos viviam.” (A4)

Após analisar e categorizar as respostas dadas pelos alunos a esta questão, podemos afirmar que a maioria da turma incidiu nas respostas alternativas, demonstrando não entender o que a questão pretendia, e dificuldade na produção de inferência através do contacto direto com a fonte neste caso. Apenas um aluno, recaiu no tipo de resposta aproximada, e demonstrou algum conhecimento histórico, contudo a resposta estava incompleta em relação ao que se pretendia. Em suma, apenas 3 dos 9 alunos que responderam à questão, foram eficientes no sentido de formular uma resposta científica, em que revelaram conhecimento histórico para com a fonte patrimonial que observaram.

Tabela 10- Quadro de Categorização das respostas dadas pelos alunos à questão 1.2. Expliquem por que razão este castro terá sido construído neste local.

| Categorias | Indicadores | Ocorrências |
|-----------------------|---|--------------------|
| Resposta alternativa | Os alunos apresentam ideias alternativas, não respondem diretamente aquilo que era pedido | 3 |
| Resposta aproximada | Os alunos apresentam uma resposta com conteúdos válidos contudo não mencionam todos os pormenores. | 3 |
| Inferência científica | Resposta válida em que os alunos revelam conhecimento histórico acerca do que está a ser observado. | 3 |

Esta questão pretendia que os alunos fossem capazes de explicar a localização do Castro, e em concordância com as respostas dadas pelos alunos optamos por definir 3 categorias de resposta: A primeira categoria, *Resposta Alternativa*, em que 3 dos alunos apresentam uma resposta que não espelha diretamente aquilo que era pedido como se constata de seguida nos exemplos:

“Porque no monte tem plantação.” (A1)

Na segunda categoria, *Resposta Aproximada*, 3 alunos apresentam uma resposta com conteúdos válidos contudo não mencionam todos os pormenores, como se apura nos exemplos que se seguem:

“Foi construído porque tinha muita alimentação e muita natureza.” (A6)

“O Castro foi construído neste local porque é alto, e assim podiam atacar.” (A7)

“Porque tem comida e natureza.” (A9)

Na terceira categoria, *Inferência Científica*, 3 alunos expuseram uma resposta válida, em que para além de demonstrarem o que era pretendido, revelaram uma interpretação científica do que estão a observar, como se verifica nos exemplos seguintes:

“O Castro terá sido construído assim, porque tinham visão para baixo.” (A4)

“O Castro terá sido construído aqui, porque este monte é alto e assim tinham visão para baixo.” (A2)

Concluída a análise às respostas dadas pelos alunos, foi possível apurar que cada categoria atribuída contou com a resposta de 3 alunos, o que se pode justificar com o facto de estes apesar de resolverem individualmente o guião, circulavam em grupos de 3 pelo castro, o que lhes permitia trocar ideias entre si. Na primeira categoria como foi possível observar, os alunos afastaram-se completamente do tipo de resposta que se pretendia, na segunda categoria, os alunos foram capazes de expor motivos válidos à construção de castros naquele local, contudo não mencionaram pormenores relevantes, por fim na terceira categoria os alunos demonstraram uma interpretação científica do que observaram, alicerçando essa mesma interpretação a uma resposta que vai de acordo ao que era pretendido.

Tabela 11-Quadro de Categorização das respostas dadas pelos alunos à questão 1.3. Como sabemos que o Castro foi ocupado por vários povos?

| Categorias | Indicadores | Ocorrências |
|------------------------|--|--------------------|
| Ideia vaga | Os alunos apresentam uma resposta que se desvia na íntegra do que é pretendido. | 3 |
| Ideia aproximada | Os alunos apresentam uma resposta com conteúdos válidos, contudo não mencionam todos os pormenores. | 3 |
| Ideia válida histórica | Os alunos apresentam uma resposta válida, que por sua vez demonstra conhecimento científico comprovado com dados históricos. | 3 |

Em concordância com as respostas dadas pelos alunos, decidimos definir 3 categorias de resposta: Na primeira categoria, *Ideia Vaga*, 3 dos alunos apresentaram uma resposta que se desvia na íntegra do que é pretendido, como se comprova de seguida: “Sabemos que foi ocupado por vários povos porque houve muitos incêndios.” (A4)

Na segunda categoria, *Ideia Aproximada*, 3 dos alunos apresentam uma resposta com conteúdos válidos, contudo não mencionam todos os pormenores como se constata a seguir: “Porque tem casas feitas pelo homem.” (A1)

Na terceira categoria, *Ideia Válida Histórica*, 3 dos alunos apresentam uma resposta válida, que por sua vez demonstra conhecimento científico comprovado com dados históricos como se observa de seguida: “Porque a área escavada corresponde aos núcleos familiares.” (A9)

Após analisar as respostas dadas pelos alunos, inferimos, que tal como ocorreu na questão anterior, ambas as categorias atribuídas contaram com a resposta de 3 alunos, o que se justifica pelo facto de estes circularem juntos pelo castro durante a resolução do Guião. Na primeira categoria os alunos tentaram responder à questão, utilizando dados referentes ao que observaram, contudo os dados não se aplicam de todo à questão colocada, na segunda categoria os alunos justificam a presença de vários povos no Castro, com a construção das casas ter mão do Homem, ainda assim as respostas estão incompletas, faltando mencionar informação relevante, na terceira

categoria, os alunos foram capazes de demonstrar conhecimento científico, e justificar o mesmo com dados históricos, como comprovam as respostas, alcançando dessa forma o que era pretendido para a questão.

Tabela 12- Quadro de Categorização das respostas dadas pelos alunos à questão 2.1. Qual a razão de existirem muralhas no Castro?

| Categorias | Indicadores | Ocorrências |
|----------------------------|---|--------------------|
| Resposta alternativa | Os alunos apresentam uma resposta que não espelha diretamente aquilo que era pedido | 2 |
| Resposta válida científica | Resposta válida em que os alunos para além de demonstrarem o que era pretendido revelam conhecimento científico acerca do que está a ser observado. | 7 |

De acordo com as respostas dadas pelos alunos, optamos por definir 2 categorias de resposta: Na primeira categoria, *Resposta Alternativa*, apenas 2 dos alunos apresentaram uma resposta que não espelha diretamente aquilo que era pedido como se corrobora nos exemplos que se seguem:

“Para se protegerem dos animais.” (A1)

“A razão das muralhas, é para se protegerem de coisas perigosas, e para meter a roupa a secar, e alimentos para meter ao calor.” (A9)

Na segunda categoria, *Resposta Válida Científica*, 7 dos alunos para além de demonstrarem o que era pretendido, revelam conhecimento científico acerca do que está a ser observado como se constata nos exemplos a seguir:

“A razão é para eles se esconderem, e por as tropas em cima das muralhas.” (A5)

“A razão de existirem muralhas no castro é protegerem-se das guerras.” (A8)

“A razão é para eles se esconderem, e por as tropas em cima das muralhas porque assim é mais fácil defenderem-se.” (A2)

Após analisar as respostas dos alunos, podemos afirmar que apenas uma minoria, apresentou uma resposta alternativa a esta questão, e que a maioria incorreu na categoria de resposta válida científica, tendo demonstrado o que era pretendido, revelado conhecimento

histórico acerca do que observaram, demonstrando desde já uma evolução no que concerne à resposta a esta questão, que já lhes é colocada desde a ficha de levantamento de concepções prévias, provando neste caso que para além de terem produzido inferência com base no contacto e observação direta com a fonte histórica, conseguiram transportar conhecimentos prévios de história para a formulação de uma resposta que atinge o nível ambicionado.

No que toca à questão 3.1., questionamos os alunos sobre *Qual a forma da maioria das habitações?* Com base nas respostas dadas pelos alunos, optamos por definir apenas uma categoria de resposta, *Resposta Válida*, sendo que todos os alunos apresentaram uma resposta válida e que menciona todos os pormenores, tal como se constata nos exemplos seguintes:

“ A forma das habitações são redondas e retangulares.” (A5)

“A forma das habitações é redonda e retangular.” (A8)

Portanto, é possível afirmar que os alunos através do que observaram foram capazes de produzir uma resposta que se enquadra nos objetivos por nós delineados.

Em relação à questão 3.2. procuramos que os alunos nos indicassem *Qual a finalidade da reconstrução de algumas das casas castrejas?*

Tabela 13- Quadro de Categorização das respostas dadas pelos alunos à questão 3.2. Qual a finalidade da reconstrução de algumas das casas castrejas?

| Categorias | Indicadores | Ocorrências |
|------------------------------------|--|--------------------|
| Conhecer/aprender o passado | Os alunos apresentam como finalidade a relevância destas reconstruções contribuir para melhor conhecer e aprender sobre o passado. | 5 |
| Valorizar e preservar o património | Os alunos apresentam como finalidade destas reconstruções contribuir para a preservação e valorização do património arqueológico (modelos de tipologia de casas da época). | 4 |

Como tal, em concordância com as respostas dadas pelos alunos optamos por definir duas categorias de resposta: em que numa das categorias, 5 dos alunos valorizam

Conhecer/aprender o passado, e noutra categoria 4 dos alunos valorizam a preservação e a importância do património.

Assim sendo, demonstrámos algumas das respostas obtidas relativamente à categoria *Conhecer/aprender o passado*:

“Para as pessoas aprenderem mais sobre os castros.” (A1)

“Para quem nunca viu uma casa castreja ver agora.” (A7)

No que concerne à categoria *Valorizar e preservar o património* obtivemos quatro diferentes respostas:

“É para manter o património.” A6

“Porque ao longo dos anos há casas que se vão destruindo e assim é preciso reconstruir.” A5

Em suma, podemos asseverar que os alunos foram capazes de atribuir valor e uma função à reconstrução das casas castrejas, contudo nenhum foi capaz de cruzar as funções inerentes à reconstrução das casas, de modo a produzirem uma resposta completamente válida. No entanto, demonstra consciência histórica, em que a reconstrução das casas no presente permite compreender as vivências no passado (relação passado-presente) e uma interpretação correta do que observaram por parte dos alunos.

Tabela 14- Quadro de Categorização das respostas dadas pelos alunos à questão 3.3. O que podem concluir sobre as habitações dos povos castrejos.

| Categorias | Indicadores | Ocorrências |
|------------------------|--|--------------------|
| Não respondeu | O aluno apresenta uma resposta em branco | 1 |
| Inferência do detalhe | Os alunos utilizam detalhes concretos do que observaram. | 4 |
| Inferência do contexto | Os alunos demonstram através da sua resposta uma preocupação em contextualizarem com o período e modo de vida correspondente ao que foi observado. | 4 |

Em simultaneidade com as respostas dadas pelos alunos optamos por definir 3 categorias de resposta:

Na primeira categoria, *Não Responde*, um aluno não respondeu à questão apresentada. (A6)

Na segunda categoria, *Inferência do detalhe*, 4 dos alunos utilizaram detalhes concretos do que observaram para construir a resposta como por exemplo: “construção pequena, de pedra” como se corrobora nos exemplo seguinte:

“Concluo que as habitações são feitas de pedra e os pratos eram feitos de barro.” (A9)

Na terceira categoria, *Inferência do contexto*, 4 dos alunos revelaram através da sua resposta uma preocupação em contextualizarem com o período e modo de vida correspondente ao que foi observado como se comprova no exemplo de resposta que se segue:

“Posso concluir que são casas funcionais.” (A4)

Deste modo, após analisar as respostas, apuramos que na segunda categoria de respostas, metade dos alunos que responderam suportaram-se nos detalhes concretos do que observaram ao longo da atividade para construir uma resposta conclusiva, ao passo que a outra metade revelou uma preocupação em contextualizar com a época correspondente ao que observaram, ao atribuírem o adjetivo de “funcionais” as casas, querendo estes afirmar, que em relação à época que estas datam, são casas funcionais.

Em concordância com as respostas dadas pelos alunos optamos por definir 3 categorias de resposta:

Tabela 15- Quadro de Categorização das respostas dadas pelos alunos à questão 3.4. O que gostariam de saber mais sobre este Castro de S. Lourenço? Escreve algumas questões.

| Categorias | Indicadores | Ocorrências |
|-------------------------|--|--------------------|
| Conjeturas alternativas | Os alunos apresentam uma resposta que se afasta totalmente do que é pretendido. | 1 |
| Conjeturas de detalhe | Os alunos utilizam detalhes concretos do que observaram para elaborarem as suas conjeturas. | 6 |
| Conjeturas de contexto | Os alunos demonstram através das suas conjeturas uma preocupação em contextualizarem com o período e modo de vida correspondente ao que foi observado. | 2 |

Na primeira categoria, *conjeturas alternativas*, um dos alunos apresenta uma resposta que se afasta totalmente do que é pretendido, como se verifica no exemplo seguinte:

“Tudo o que não tem aqui.” (A4)

Na segunda categoria, *conjetura de detalhe*, 6 dos alunos utilizam detalhes concretos do que observaram para elaborarem as suas conjeturas e perguntas, como se constata de seguida nos exemplos de resposta:

“Quantos castros há aqui?” (A5)

“Gostava de encontrar mais castros.” (A8)

“Eu gostaria de ver outros castros.” (A3)

“Queria saber todos os castros que existem.” (A6)

“Quantas casas há no castro de S. Lourenço?” (A7)

“Se haviam mais castros.” (A1)

Na terceira categoria, *conjetura de contexto*, 3 dos alunos demonstram através das suas conjeturas uma preocupação em contextualizarem com o período e modo de vida correspondente ao que foi observado como se corrobora nos exemplos que se seguem:

“Eu gostaria de saber mais sobre o que comiam.” (A2)

“Gostaria de conhecer mais as guerras, e o que os povos pensavam.” (A9)

Depois de analisadas e categorizadas as respostas dos alunos, concluímos que a maioria dos alunos (6) incidiu na segunda categoria, demonstrando uma preocupação em entender, ou saber mais acerca dos detalhes concretos que observaram, de modo a obterem uma informação mais específica em relação ao conhecimento histórico que construíram, revelando querer saber precisamente quantos castros existiam, em relação à terceira categoria, os alunos apresentam uma preocupação em contextualizar com a época referente ao que observaram, de modo a entender melhor o estilo de vida, o modo de pensar, entre outros aspetos.

5.1.4. Análise qualitativa da atividade de após- visita ao Castro de S. Lourenço e ao Centro Interpretativo (anexo 4).

Esta atividade de pós-visita ao Castro de S. Lourenço e centro interpretativo realizada no final do projeto serviu como método de avaliação da atividade desenvolvida anteriormente no âmbito do projeto. Como tal, o objetivo passava por entender que aprendizagens os alunos desenvolveram ao longo da atividade anterior, utilizando o texto descritivo como ferramenta. As

instruções que os alunos obtiveram, passavam por, em 10 linhas partilharem o que ficaram a conhecer sobre o castro, e o modo de vida castreja, descrevendo como foi para cada um a atividade, como comprova o enunciado que realizamos para o efeito: *A partir da experiência que tiveste com a visita ao Castro de S. Lourenço, redige um texto sobre o que ficaste a conhecer sobre o castro e o modo de vida dos povos que o habitaram. O texto deve ter no mínimo 10 linhas.*

Sendo assim, globalmente é possível afirmar após analisar as respostas dos 8 alunos dos 9 da turma que redigiram este texto, que estes desfrutaram da experiência, e principalmente do facto de terem liberdade para explorar o Castro e autonomamente construírem o seu conhecimento, assim como espelharam que a experiência foi positiva, demonstraram o conhecimento histórico adquirido durante a atividade e a valorização deste tipo de atividade para uma melhor aprendizagem da temática estudo (história local a partir do património arqueológico-a civilização castreja).

Tabela 16- Quadro de Categorização das respostas dadas pelos alunos ao enunciado: A partir da experiência que tiveste com a visita ao Castro de S. Lourenço, redige um texto sobre o que ficaste a conhecer sobre o castro e o modo de vida dos povos que o habitaram.

| Categorias | Indicadores | Ocorrências |
|--|---|--------------------|
| Perspetiva valorativa | Os alunos apresentam uma resposta em que descrevem o que valorizaram mais ao longo da atividade desenvolvida. | 2 |
| Perspetiva presentista e visão deficitária | Os alunos expressam uma visão presentista e deficitária comparativamente ao presente. | 1 |
| Perspetiva descritiva detalhada | Resposta em que os alunos com suporte nos detalhes do que observaram, produzem uma descrição rigorosa de toda a experiência desenvolvida. | 3 |
| Perspetiva de relação passado/presente | Os alunos relacionam e comparam as evidências históricos com o presente, reconhecendo mudanças e continuidades. | 2 |

De acordo com as respostas dadas pelos alunos optamos por definir 4 categorias de resposta:

Na primeira categoria, *Perspetiva valorativa*, 2 dos alunos apresentaram uma resposta em que descrevem o que valorizaram mais ao longo da atividade desenvolvida como se apura nos exemplos a seguir:

“Eu adorei a atividade dos Castros de São Lourenço. Adorei quando andamos por lá livres e de entrar dentro dos Castros. Aprendi muitas coisas sobre os Castros e sobre quem habitava lá. Consegui superar todas as tarefas, e os meus colegas também, por isso, quer dizer que tivemos muito atentos à visita. Eu gostei e penso que os meus colegas também.” (A8)

“Eu aprendi que as crianças tinham uma alimentação como a nossa e que também tinham uma vida saudável,

E também gostei de tocar nas peles dos animais, ouvirmos o Caturo falar sobre a vida dele no castro, de irmos aos castros, de fazermos a atividade sozinhos, e de brincarmos todos juntos.”

(A6)

Na segunda categoria, *Perspetiva presentista e visão deficitária* um aluno relacionou as inferências realizadas com o contexto social e económico, embora apresente uma visão deficitária comparativamente ao presente, valoriza os contributos civilizacionais dos povos castrejos como se comprova a seguir no exemplo de resposta:

“Eu aprendi no Castro de S. Lourenço, que foi há 2000 anos que foram construídos os castros. Também aprendi que as muralhas foram construídas para proteger os povos “pessoas” e os castros. Naquele tempo os povos não tinham escola, televisões, telemóveis, computadores, consolas. (...) Para eles o sal valia muito dinheiro naquela altura. Depois fomos ao “Centro Interpretativo” e lá falavam de mais coisas. Foi muito divertido.” (A7)

Na terceira categoria, *Perspetiva descritiva detalhada*, 3 dos alunos com suporte nos detalhes do que observaram, produziram uma descrição centrada em evidências históricas a partir do contacto direto com os vestígios arqueológicos, espaços reconstruídos e informação adquirida a partir da leitura e interpretação dos painéis informativos e do centro interpretativo, que lhes permitiu compreender melhor como seria a vida destes povos castrejos, como se apura nos exemplos de resposta a seguir:

“Eu gostei muito de ir ao Castro de S. Lourenço. Eu gostei de entrar nos castros. Eu aprendi que os povos foram para lá porque houve muitos incêndios. No Castro de S. Lourenço vi muralhas,

castros, o que os povos de antigamente comiam, as peles dos animais de antigamente, as folhas que usavam para curar as doenças, algumas pedras tipo xisto, granito e mármore. Também aprendi que naquela altura não havia escola e os meninos ajudavam os pais e os avós.” (A5)

“No dia 20 de janeiro, a escola Sementes da Liberdade foi até ao Castro de S. Lourenço. Essa é a minha escola. Lá vimos muitas coisas fixas, e antigas. Eu entrei lá, lá tem cozinhas, camas com cobertores de peles de animais, tinha um armazém onde faziam as comidas. Os povos não tinham escola, só trabalhavam com os adultos, a pescar, a fazer castros etc.. etc..” (A4)

“Eu gostei de ir ao Castro de S. Lourenço, porque também aprendi coisas e conheci mais. Eu também vi os mapas, andei pelas ruas, e entrei em várias casas que se chamam castro, e também fizemos atividades com a professora Isabel e com o professor João. Nós também tocamos nas peles dos animais, e também vimos uma vida de antigamente.” (A3)

A quarta categoria, *Perspetiva de relação passado/presente*, 2 dos alunos relacionaram e compararam as evidências históricas com o presente, reconhecendo mudanças e continuidades como é possível observar nos exemplos seguintes:

“Eu fiquei a conhecer que a palavra “salário” vem de “sal”, que era como se fosse dinheiro antigamente. Também fiquei a conhecer que as conservas eram feitas de sal e alimentavam-se de coisas diferentes de nós. Não havia escola, as crianças ajudavam os seus pais, avós. Também aprendi que as roupas eram feitas de pele e as coberturas também, e não tinham uma casa, tinham muitas.” (A2)

“No dia 20 de janeiro de 2017, fomos ao Castro de S. Lourenço e ao centro interpretativo. Quando chegamos lá ao centro começamos a fazer a visita, e vimos os castros com objetos dentro (pratos antigos, muralhas antigas...). Lá havia uma capela. Eles tinham uma vida diferente da nossa, lá eles não tinham escolas, hospitais...Para eles pararem de estar doentes, eles comiam ervas, é esquisito. Mas agora sei como os povos viviam, e eu comparo o que é hoje a antigamente. Algumas coisas já se fazia antigamente, as outras mudaram, antigamente fazia-se casas de pedra e agora de cimento. Adorei a visita.” (A9)

Concluída a análise e categorização das respostas efetuadas pelos alunos, aferimos que as respostas foram bastante heterogéneas, visto que se distribuíram por 4 categorias, os dois alunos que apresentaram resposta relativa à primeira categoria, enfatizaram e valorizaram o que mais desfrutaram e lhes despertou interesse ao longo da atividade, já a segunda categoria contou

apenas com um aluno, que expressou uma perspetiva presentista com uma visão deficitária comparativamente ao presente, mas no entanto valorizando os contributos civilizacionais dos povos castrejos, na quarta categoria incorreram 2 alunos, e foram capazes de comparar o passado com o presente, e de expor as mudanças que se fizeram sentir, bem como os contributos civilizacionais para a humanidade e que ainda hoje se fazem sentir. Na terceira categoria- Perspetiva descritiva detalhada, onde incidiram mais alunos, 3, estes com recurso aos detalhes do que observaram, produziram uma descrição rigorosa e detalhada de toda a experiência, salientando a relevância desta experiência para melhor compreender como viviam estes povos (a sua habitação, a alimentação, o que produziam, como se protegiam, como se cuidavam quando estavam doentes, etc.), ou seja a vida quotidiana destes povos.

Em suma, podemos afirmar, que os alunos foram capazes ao longo da atividade, de produzir inferências através da observação e contacto direto com as fontes patrimoniais arqueológicas, as suas reconstituições e os artefactos musealizados no centro interpretativo, e de cruzar conhecimentos prévios com a informação histórica com que foram sendo confrontados ao longo da atividade, tanto na Visita de Estudo ao Castro como no Centro interpretativo.

5.1.5. Análise qualitativa das respostas apresentadas pelos alunos à Ficha de Metacognição (anexo 5).

Optamos por aplicar uma Ficha de Metacognição para avaliar as atividades desenvolvidas, procurando apurar os fatores positivos e negativos, bem como os níveis de motivação dos alunos na realização das mesmas, a viabilidade da utilização destas atividades noutros contextos, o que os alunos mais gostaram e menos gostaram, o que aprenderam e como aprenderam, entre outros aspetos.

Dos 9 alunos da turma, apenas oito responderam a esta Ficha de Metacognição sendo que o aluno que não respondeu foi o A1.

Relativamente à questão 1. *O que achaste da visita de estudo virtual através do Google Earth ao Castro de S. Lourenço em Vila-Chã e ao Castro do Senhor dos Desamparados em Palmeira-de-Faro? Muito Interessante/Pouco Interessante/Interessante/Não Participou* procurava-se apurar o nível de interesse que a atividade da Visita Virtual ao Castro de S. Lourenço em Vila-Chã e ao Castro do Senhor dos Desamparados em Palmeira de faro através do *Google Earth* representou para os alunos. Sendo assim, apesar das dificuldades técnicas sentidas, devido ao

fraco sinal de internet, e a escassa qualidade dos computadores disponíveis, a maioria dos alunos considerou esta atividade Muito Interessante. Dos 9 alunos da turma, 2 não participaram na atividade referente à questão (A9), (A8), sendo que dos restantes sete, um não respondeu à ficha de metacognição. Assim sendo, de um total de seis alunos quatro consideraram a atividade muito interessante, um interessante e um pouco interessante.

Em suma, podemos concluir que a maioria da turma revelou interesse pela atividade, embora nem tenham todos os alunos tenham considerado a atividade “Muito Interessante”.

No que concerne à categorização das respostas dadas pelos alunos à questão 2. *2. O que achaste da visita de estudo “in loco” ao Castro de S. Lourenço em Vila-Chã e ao Centro Interpretativo? Muito Interessante/ Interessante/ Pouco Interessante/ Não Participou.*

Esta questão pretendia apurar os níveis de interesse dos alunos em relação à atividade desenvolvida anteriormente *visita de estudo “in loco” ao Castro de S. Lourenço em Vila-Chã e ao Centro Interpretativo*, e sem surpresas todos os alunos consideraram a atividade Muito Interessante, desde já pelo fator motivacional sempre inerente a uma atividade fora da sala de aula, mas também pela forma como esta foi delineada e gerida por nós, que permitiu que os alunos autonomamente e de forma livre, explorassem o castro e produzissem inferências e construíssem conhecimento histórico através do contacto direto com as fontes históricas. Todos os alunos que preencheram a ficha (8 alunos) consideraram esta atividade muito interessante.

Em relação à questão 3 perguntamos aos alunos: *Recordas-te da atividade realizada com o Google Earth da visita virtual? Identifica as aprendizagens mais significativas.*

Nesta questão optamos por não definir uma categoria de resposta, visto que as respostas dos alunos coincidem com as dificuldades sentidas durante a realização da atividade da visita virtual, fator esse mencionado pela maioria, “ Não, não aprendi grande coisa porque o Google Earth não dava.” (A2); “Nós fomos para os computadores ver como era, e fizemos a visita ao Castro.” (A3). Por vezes as tecnologias dificultam mais do que ajudam e as dificuldades técnicas de acesso à Internet comprometeu de certa forma esta atividade, pela morosidade acrescida pelos contratempos que surgiram, levando a que demorasse mais tempo do que o estipulado. No entanto um dos alunos expressa o contributo inovador desta estratégia com recurso à ferramenta do ao Google Erath afirmando: “Aprendi que há muitas formas de aprender.” (A6)

No que toca à categorização das respostas dadas pelos alunos à questão 4. *Recordas-te da atividade realizada no Castro de S. Lourenço em Vila-Chã? Identifica as aprendizagens mais significativas.*

Nesta questão optamos por não definir categorias de resposta devido à especificidade da questão. Os alunos demonstraram através das suas resposta, terem produzido aprendizagens significativas, contudo e como ocorre noutras questões, alguns alunos não interpretam a questão de forma correta, e em erro acabam por descrever o que fizeram: “Sim, ver o vídeo do Caturo, e explorar livremente os castros.” (A8); “Nós fomos ver as casas numa sexta-feira no dia 20 de Janeiro.” (A3); redigir respostas que se afastam por completo do que é pretendido e pobres em conteúdo científico: “Sim, foram as perguntas da folha que tivemos de responder.” (A4); “Aprendemos muitas coisas diferentes.” (A6); e por fim respostas que demonstram aprendizagens significativas sobre o passado a partir dos vestígios arqueológicos e da informação histórica apresentada quer na sinalética quer no centro interpretativo: “Aprendi os objetos que os povos de antigamente usavam, e que as roupas eram muito diferentes que as de hoje.” (A9); “Sim, aprendi que o sal era como dinheiro naquela altura, e que eles não comiam bolachas.” (A2); “Aprendi que os povos foram para os castros viver porque tiveram muitos incêndios.” (A5); “A aprendizagem mais significativa, é que o castro foi habitado há 2000 anos.” (A7)

Concluindo, podemos afirmar que metade da turma foi capaz de expor respostas reveladoras de aprendizagens significativas, e que a outra metade revelou dificuldades na interpretação da questão, tendo em alguns casos específicos demonstrado também um certo desinteresse no que concerne à resolução da ficha de metacognição, desvalorizando dessa forma o empenho e concentração na resolução da tarefa, que por sua vez dificulta a construção de respostas que se enquadrem no que era por nós pretendido.

Relativamente às respostas dadas pelos alunos à questão 5. *Coloca as seguintes atividades por ordem de importância (1 mais importante e 5 menos importante) tendo em atenção o teu empenhamento nas tarefas:*

- a) *Resolver o Guião-Questionário da visita de estudo virtual;*
- b) *Resolver o Guião-Questionário da visita de estudo “in loco”;*
- c) *Explorar o Google Earth manipulando o computador;*

d) *Explorar os vestígios arqueológicos do Castro de S. Lourenço.*

e) *Elaborar o texto descritivo da visita de estudo “in loco”;*

Como é possível verificar, esta questão pretendia apurar quais as atividades em que os alunos mais gostaram de participar, tendo nós dessa forma optado por permitir que os alunos colocassem por ordem de preferência, as atividades do âmbito do projeto em que estes participaram. De ressaltar, que 2 dos 8 alunos que responderam à ficha de metacognição, não participaram na atividade da Visita Virtual (A8, A9), sendo por isso impossível formarem a sua ordem de preferência utilizando as alíneas a) e c), ficando apenas sujeitos a colocar por ordem as restantes alíneas b), d), e).

As alíneas selecionadas mais vezes como atividade preferida dos alunos, foram as alíneas b) *Resolver o Guião Questionário da Visita de Estudo “in Loco”* (por 3 alunos) e d) *Explorar os Vestígios Arqueológicos do Castro de São Lourenço* (por 3 alunos); como segunda que mais gostaram as alíneas a) *Resolver o Guião Questionário da Visita de Estudo Virtual*, por 1 aluno; b) *Resolver o Guião-Questionário da Visita “In Loco”* por 2 alunos e c) *Explorar o Google Earth manipulando o computador* também por 2 alunos. A alínea mais selecionada como terceira atividade preferida pelos alunos foi a alínea e) *Elaborar o texto descritivo da Visita de Estudo “In Loco”* com três escolhas; como quarta atividade preferida pelos alunos temos as alíneas a), *Resolver o Guião Questionário da Visita de Estudo Virtual* por 2 alunos e b) *Resolver o Guião Questionário da Visita de Estudo “in Loco”*, por 2 alunos, e como atividade que os alunos menos apreciaram, a alínea e) *Elaborar o texto descritivo da visita de estudo “in loco”*, com três escolhas, e curiosamente com nenhuma escolha para 1º lugar também. Sendo assim, é possível afirmar através dos dados obtidos, que a atividade que os alunos mais desfrutaram, foi a atividade da visita “in loco”, que a meu ver não é surpreendente devido à motivação extra inerente a qualquer atividade que transporte os alunos para fora do contexto de sala de aula.

Na questão 6. questionamos às crianças: *Que atividade te causou mais interesse?* Optamos por não categorizar as respostas dos alunos a esta questão, por se tratar de uma questão de resposta direta. As respostas dos alunos a esta questão não foram homogêneas, e em algumas delas denotou-se mais uma vez falhas na compreensão da questão, bem como uma certa “desvalorização” dos alunos ao responder a esta ficha de metacognição, por antecipadamente saberem que não contava para nota, e por se tratar de algo que tendencialmente as crianças

não gostam de fazer, o que provoca que estas não estejam devidamente concentradas e motivadas durante a realização da mesma, como se pode comprovar a seguir: “Visitar os castros.” (A9); “Quando realizamos as fichas.” (A8); “O filme.” (A4); “Foi o do guião da visita de estudo.” (A2); “A que me meteu mais interesse foram as duas.” (A3) “Ir ao castro.” (A5);

“A atividade que causou mais interesse foi pesquisar no computador.” (A7)
 “Sim.” (A6)

Após analisar as respostas, é possível apurar que os alunos estão divididos em relação às duas visitas de estudo, o que curiosamente contraria os resultados obtidos na questão anterior, comprovando a falha na compreensão, advinda da pouca vontade, e desmotivação que os alunos demonstraram ao longo da resolução de toda a ficha.

Procurou-se que os alunos justificassem a questão anterior através da questão 6.1. Porquê? Nesta questão optamos por definir 3 categorias de resposta, por se tratar da justificação dos alunos às escolhas feitas na alínea anterior como se verifica a seguir:

Tabela 17- Quadro de Categorização das respostas dadas pelos alunos à questão 6.1 Porquê?

| Categorias | Indicadores | Ocorrências |
|--|---|--------------------|
| Valorização de apreciação/motivação | Os alunos justificam a sua escolha valorizando a apreciação e motivação inerentes à mesma. | 2 |
| Contacto direto com as fontes | Os alunos justificam a sua escolha valorizando o contacto direto que estabeleceram com as fontes. | 3 |
| Metodologias de aprendizagem construtivistas | Os alunos justificam a sua escolha valorizando as metodologias de aprendizagem construtivistas inerentes à atividade. | 3 |

Na primeira Categoria, *Valorização de apreciação/motivação*, 2 dos alunos justificam a sua escolha valorizando a apreciação e motivação inerentes à mesma, como se averigua a seguir nas respostas:

“Porque aprendemos coisas interessantes.” (A4)

“Porque foram as duas divertidas.” (A3)

Na segunda categoria, *Contacto direto com as fontes*, 3 dos alunos justificam a sua escolha valorizando o contacto direto que estabeleceram com as fontes como se atesta a seguir:

“Porque podemos ver o interior das casas.” (A5)

“Porque foi fixe andarmos pelo castro a descobrir respostas.” (A2)

“Porque queria ver todos os castros.” (A6)

Na terceira categoria, *Metodologias de aprendizagem construtivistas*, 3 dos alunos justificam a sua escolha valorizando as metodologias de aprendizagem construtivistas inerentes à atividade como se comprova a seguir:

“Para descobrir coisas que eles usavam.” (A9)

“Porque eu nunca fiz uma ficha sobre castros.” (A8)

“Porque gosto de mexer em computadores.” (A7)

Após analisar e categorizar as respostas dadas pelos alunos a esta questão, foi possível aferir que 2 dos alunos justificaram a escolha feita anteriormente com base no que mais os divertiu e despertou interesse, ao contrário dos 3 alunos que incorreram na segunda categoria, que frisaram o contacto direto que tiveram oportunidade de estabelecer com as fontes, pormenorizando momentos desse contacto que mais os marcaram, por fim, os 3 alunos que incidiram na terceira categoria, justificaram a sua escolha com suporte nas metodologias de aprendizagem construtivistas por nós implementadas, manifestando o interesse inerente à participação neste tipo de actividade.

No que consiste à questão 7. *A visita virtual através do Google Earth levou-te a conhecer melhor o Castro de S. Lourenço e o modo de vida da população Castreja?* Optamos por não categorizar as respostas dadas a esta pergunta, por se tratarem de questões de resposta direta.

No que concerne às respostas obtidas, duas das alunas que responderam à ficha de metacognição não participaram nesta atividade (A8, A9), sendo que apenas se contabilizam as respostas de 6 dos 8 alunos que responderam à ficha. Como tal, três alunos responderam que “Não” (A4, A2, A7), e três responderam que “Sim” (A3, A5, A6). Na alínea 7.1. *Justifica.*, denota-se nos alunos as dificuldades que se fizeram sentir devido à fraca qualidade dos meios disponíveis, que impossibilitaram em várias alturas que os alunos tivessem as condições necessárias para o desenvolvimento de uma boa aprendizagem: “Porque aquilo não dava.” (A2). Contudo os alunos que responderam que “sim”, justificam com aprendizagens que desenvolveram, retratando detalhes que observaram virtualmente, como podemos corroborar nos exemplos de resposta que

se seguem:

“Porque percebi que havia castros redondos e quadrangulares.” (A6)

Relativamente à questão 8- *Como avalia o uso do Google Earth para a localização, contextualização e exploração de locais?* Dois dos alunos que responderam à ficha, não responderam à questão por não terem participado na atividade em questão (A8, A9), dois alunos consideraram a atividade muito útil. (A6, A3), três alunos consideraram a atividade útil (A4, A5, A7) e um aluno considerou a atividade pouco útil (A2).

Como se comprova através dos dados obtidos, esta atividade não deixou marcas relevantes nos alunos, devido às dificuldades técnicas que se fizeram sentir. Tal como em exemplos de resposta que observamos anteriormente, os alunos expressam o seu desagrado pelos constantes erros técnicos que decorreram durante a atividade, que os impedia de dar um seguimento normal ao trabalho, obrigando muitas das vezes a que se reiniciasse os computadores, ou a internet, fatores estes que contribuíram como é normal em crianças desta idade, para que estas se fossem aborrecendo, e desinteressando pela atividade e aprendizagem a desenvolver.

Na questão questão 9. Questionamos os alunos se: *Achas que as visitas virtuais através do GoogleEarth são úteis para estudares outros tópicos da História Local e da História de Portugal? Justifica a tua resposta.*

Nesta questão dois dos alunos não responderam por não ter participado na atividade em questão (A8, A9), e 5 dos alunos que responderam consideraram que “sim”, e um dos alunos considerou que “não”. Como se verifica pelas respostas dos alunos que responderam “sim”, estes justificam a sua resposta com a valorização e apreciação da atividade que desenvolveram, bem como a referência às metodologias de aprendizagem construtivistas utilizadas. Exemplo: “Sim, porque podemos visitar vários sítios.” (A4); “Sim, porque eu gostei mais.” (A3); “Sim. Porque nesse site fala de tudo.” (A7); “Sim. Porque aí conseguimos descobrir muito.” (A6). No entanto, o aluno que respondeu de forma negativa, apresenta uma resposta vaga, e que espelha novamente o seu descontentamento pelos problemas que foram ocorrendo ao longo da atividade, demonstrando talvez através desta resposta o seu descontentamento para com atividades com recurso às novas tecnologias: “Não, porque aquilo é virtual.” (A2). Contudo, não podemos deixar de afirmar que ainda com as dificuldades sentidas, houve alunos que demonstraram construção

de conhecimento, e produção de inferências, assim como interesse e gosto pela atividade desenvolvida.

No que concerne à questão 10. *A visita de estudo “in loco” levou-te a conhecer melhor o Castro de S. Lourenço e o modo de vida da população Castreja?*

Nesta questão todos os alunos responderam que “sim”, o que vai de encontro aos resultados positivos que os alunos obtiveram na resolução do Guião-Questionário da Visita Virtual, que demonstraram que estes para além de se divertirem, foram capazes de livremente produzirem inferências e construir conhecimento histórico através do contato direto com a fonte patrimonial.

Pedia-se na questão 10.1. para justificar a resposta anterior.

Os alunos nas respostas dadas valorizam o contacto direto com as fontes patrimoniais, bem como as metodologias de aprendizagem construtivistas implementadas como se pode comprovar a seguir: “Porque conseguimos ver dentro dos castros.” (A9) “Porque eu só sabia pouquinhas coisas sobre castros.” (A8) “Nunca tinha entrado nos castros.” (A4); “Sim porque vejo mesmo.” (A2); “Porque vi o castro de S. Lourenço.” (A3); “Porque tinha informação.” (A5); “Porque explicou tudo.” (A7); “Porque até queria viver lá.” (A6). Alguns alunos para além de valorizarem o contacto direto com os vestígios arqueológicos do castro, destacam também a quantidade de informação histórica sobre o castro que lhes foi proporcionada com esta visita, quer pela sinalética que o castro oferece, quer pelo centro interpretativo.

Relativamente à questão 11. *Como avalias a realização de visitas de estudo “in loco” para a localização, contextualização e exploração de locais?* Sete dos oito alunos que responderam à questão consideram a atividade *Muito útil* (A9, A8, A4, A2, A3, A5, A7, A6), um dos alunos considerou a atividade *útil* (A2). Como tal, é possível afirmar que os alunos desfrutaram da experiência, e consideraram que esta representa uma mais-valia na construção do conhecimento histórico.

Quanto à questão 12. *Achas que a realização da visita de estudo “in loco” seria útil para estudares outros tópicos da História Local e da História de Portugal? Justifica a tua resposta.* Nesta questão, todos os alunos consideram que “sim”, que a realização de visitas de estudo “in loco” é uma mais-valia na construção do conhecimento de outros tópicos da história, e as respostas divagaram entre o contacto próximo a que estes se viram possibilitados, bem como exemplos do que poderiam aprender no futuro, contando também com algumas justificações vagas, que se

desviam do que era pretendido, como se corrobora nos exemplos de resposta que se seguem:

“Sim porque explica e mostra mais coisas.” (A9); “Sim, porque tu vês mesmo.” (A2) “Sim, porque assim já conheço mais Portugal.”(A3); “Sim, porque podemos ver ao vivo.” (A5); “Sim, por exemplo a origem do povo português.” (A7); “Sim, porque íamos dar no 4º ano e assim já sabemos” (A6).

5.1.6. Conclusões do projeto de intervenção no 1.ª CEB

Concluída a análise de dados inerente ao 1ºCEB, urge estabelecer algumas considerações e conclusões. Assim sendo, conclui-se que este projeto demonstra que o recurso pedagógico a visitas de estudo virtuais e visitas de estudo in loco propicia excelentes práticas pedagógicas em processo de ensino- aprendizagem. O presente projeto demonstra-se integrador, na medida em que congrega diferentes domínios do saber como são exemplo: as TIC, o Estudo do Meio e Português o que levou a que os discentes pudessem ter oportunidades significativas para ampliar os seus conhecimentos históricos.

O principal objetivo deste projeto passou por perceber de que modo os alunos desenvolvem o seu conhecimento histórico a partir da utilização de VEV e visita de estudo in loco. Apurámos durante a ficha de levantamento de conceções prévias que os alunos embora demonstrem uma enorme motivação em atividades que englobem a exploração do património local, desconhecem na grande maioria, o mesmo. Posto isso, percebemos logo na primeira questão colocada aos alunos no levantamento das ideias prévias que estes apresentavam ideias extremamente vagas e genéricas no que diz respeito ao conhecimento ou definição do que é um castro. De seguida, apurámos que os alunos conseguiram identificar os povos que viviam nos castros, uma vez que apurámos seis respostas válidas num total de sete. No geral, os alunos referiram que os celtas, celtiberos e iberos habitavam neste tipo de habitações. Paradoxalmente, percebemos que os alunos conseguem associar o tipo de pessoas que viviam nos castros ao tipo de habitações que existiam, dado a quantidade de respostas válidas na questão 5, onde apurámos como válidas quatro das sete respostas totais. Aqui, os alunos atentaram nos diferentes pormenores que explicitam como eram as casas castrejas, referindo palavras como: “redondas, quadradas, feitas de pedra, feitas com palha”, bem como o carácter defensivo que este tipo de povoados tinham. É neste contexto espacial que se insurge a questão 1.3 da visita de estudo virtual, onde se pretendia aferir de que forma os alunos produzem inferências quanto à localização

espacial de um determinado castro. Assim sendo, os alunos referem que o castro foi construído como uma espécie de fortaleza, até por se localizar numa zona montanhosa e que seria mais difícil de alvejar/atacar.

No que concerne à finalidade das casas castrejas, os alunos conseguem aludir que estas casas eram importantes, no entanto, não conseguem produzir inferências que relevem um cruzamento total das informações veiculadas nas fontes exploradas e nos conhecimentos históricos visados.

Curiosamente, denotámos que os alunos demonstraram enorme motivação em explorar ainda mais algumas curiosidades sobre os castros, na questão 3.3. Num total de seis respostas, obtivemos duas em que os alunos relevam inferências descritivas simples e em que colocam questões pertinentes como o porquê de os castros terem um telhado em forma de chapéu, ou até mesmo relativamente à caracterização dos mesmos, questionando se os mesmos possuíam ou não lareira.

A atividade de comparação (com base na visita virtual) entre o Castro de São Lourenço e o Castro do Senhor dos Desamparados, revelou que grande parte dos alunos estabelece um paradoxo correto entre os dois Castros, e para além do mais, revelam as semelhanças unívocas a ambos: “As semelhanças entre o Castro de S. Lourenço e o Castro do Senhor dos Desamparados, são os castros.” Na questão *“A partir da experiência que tiveste com a visita ao Castro de S. Lourenço, redige um texto sobre o que ficaste a conhecer sobre o castro e o modo de vida dos povos que o habitaram. O texto deve ter no mínimo 10 linhas.”*, denota-se que os alunos apresentam, na maioria, uma perspetiva descritiva detalhada,, produzem uma descrição rigorosa de toda a experiência desenvolvida suportada na observação detalhada, contudo, regista-se uma grande heterogeneidade de respostas, uma vez que existem quatro diferentes categorias.

Finalmente, no que alude à Ficha de Metacognição, nota-se que os alunos demonstram grande interesse na atividade de exploração e de visita virtual ao Castro de São Lourenço, bem como à visita in loco ao mesmo local. A maior parte dos alunos considera estas duas atividades muito interessante. No que concerne às aprendizagens mais significativas tendo por base a visita virtual, os alunos referem que os meios à disposição não eram os melhores, uma vez que existiram falhas recorrentes na internet da escola que inviabilizaram que esta atividade pudesse ser o mais enriquecedora possível. Isto verificou-se igualmente na atividade de visita ao Castro de São

Lourenço (in loco), pese embora nesta questão os alunos tenham demonstrado através das suas resposta, terem produzido aprendizagens significativas.

No que diz respeito à seleção de atividades favoritas (questão 5) os alunos revelaram que a atividade que mais desfrutaram, foi a atividade da visita “in loco”, devido à motivação extra inerente e ao fator de esta ter ocorrido num contexto fora da escola. Contudo, na questão 6 reparamos que os alunos se mostram divididos quanto à atividade que lhes suscitou mais interesse.

Os discentes referem que ficaram a conhecer melhor o castro de São Lourenço através das duas atividades de visita, tal como o modo de vida da população castreja, dotando ainda de interesse a atividade levada a cabo com o *Google Earth*, uma vez que permitiu estabelecer uma maior e melhor localização e contextualização dos espaços explorados. Na questão *Achas que as visitas virtuais através do GoogleEarth são úteis para estudares outros tópicos da História Local e da História de Portugal?*, cinco alunos responderam que sim, justificando que esta ferramenta permite ir à descoberta e clarificar algumas dúvidas que possam surgir. Por fim, a maioria dos alunos considerou muito útil a realização de visitas *in loco*, bem como a visita de estudo virtual (tal como se verifica nas questões 11 e 12).

Em suma, fica comprovado que este tipo de recursos pedagógicos propicia momentos enriquecedores e significativos no processo de construção de conhecimento da história por parte das crianças, notando-se que serão estratégias que os professores podem e devem desenvolver em contexto formal, tal como será esmiuçado no capítulo VI.

5.2. Análise dos dados do 2.º CEB

O projeto levado a cabo no 2º Ciclo dá seguimento ao trabalho efetuado no 1º ciclo pois utiliza uma das estratégias anteriormente utilizada no 1.º CEB, a visita virtual, só que desta vez incorporando conteúdos programáticos da História e Geografia de Portugal do 5º ano.

Como tal, o projeto implementado integra um conjunto de atividades para além do projeto, mas que se relacionam com os conteúdos temáticos trabalhados de forma sequencial, que fazem parte dos seguintes conteúdos programáticos:

- Os efeitos da expansão marítima”: O intercâmbio de povos e culturas no século XVI; Os efeitos da expansão na atualidade; -“Os efeitos da expansão marítima”: O Património arquitetónico

português (“Monumentos Portugueses no Mundo”); -A influência da expansão marítima na ciência, na literatura e na arte: - As ciências e os Descobrimentos, Os livros dos Descobrimentos; -As características do estilo Manuelino: Exemplos do Manuelino.

No âmbito do projeto optamos por realizar uma visita de estudo virtual, utilizando como recurso o site www.360portugal.com, em que os alunos sem saírem da sala de aula, tiveram a oportunidade de visitar os principais monumentos do estilo Manuelino, o Mosteiro dos Jerónimos e a Torre de Belém em Lisboa, e o Convento de Cristo em Tomar. Os alunos tiveram como suporte para a construção do conhecimento histórico, um Guião- Questionário (anexo 6), que para além das questões referentes às fontes com que os alunos se deparavam ao longo da visita, também integrava o tutorial que indicava os passos que estes tinham que seguir no decorrer da mesma.

Desta forma, a visita virtual ao contrário do que se sucedeu no 1º ciclo foi um sucesso, pois os recursos disponíveis para a realização da mesma, embora não atingissem um nível de excelência, foram suficientes para que a atividade decorresse sem contratempos. Desse modo, a turma realizou a atividade na sala de computadores, e apesar de cada aluno resolver individualmente o guião, tiveram que partilhar o computador com um colega, pois não havia computadores para todos os alunos, sendo esta a única adversidade a apontar. Participaram da atividade os 21 alunos que compõem a turma, contudo apenas 15 me fizeram chegar o Guião, sendo que alguns terminaram a última questão do Guião em casa por não o terem feito durante o período de aula, justificando a não entrega do mesmo com o facto de o terem “perdido”. O que mais uma vez se adverte que não se deve permitir que instrumentos de recolha de dados das tarefas realizadas pelos alunos não devem ir para casa, pois muitos alunos não tem a responsabilidade de o devolver.

O professor-estagiário adotou uma postura de mediador na construção de conhecimento histórico, intervindo apenas em dúvidas relacionadas com a interpretação das questões, permitindo que os alunos livremente explorassem o site, produzissem inferências através do contacto virtual com as fontes patrimoniais em formato virtual, atentassem e interpretassem a informação disponibilizada pelo site.

Em suma, resta salientar que o único contacto que os alunos haviam tido com o tema do Estilo Manuelino, havia sido na conclusão do conteúdo anterior, em que oralmente em grande grupo efetuei a ponte para o conteúdo programático que iríamos trabalhar na aula seguinte, levantando algumas questões de conhecimento prévio e interligando matérias anteriores. Por isso,

o conteúdo programático sobre o estilo manuelino ainda não tinha sido trabalhado e seria o primeiro contacto com fontes patrimoniais do estilo Manuelino.

5.2.1. Análise qualitativa das respostas apresentadas pelos alunos no guião-questionário (anexo 6).

Na primeira questão do guião, 1.1. questionamos os alunos *Em que ano se iniciou e em que ano se concluiu a construção da Torre de Belém?*

Após analisar as respostas, apuramos que todos os alunos responderam de forma correta sendo que todos indicam os marcadores temporais corretos: “Iniciou-se em 1514 e foi concluída em 1520”. Esta informação estava presente no texto explicativo do site, o que permite concluir que todos foram capazes de recolher essa informação do texto.

Relativamente à questão 1.2. *Sob que reinado se deu a construção da Torre?* Todos os alunos responderam de forma válida referindo o reinado de forma correta como por exemplo esta resposta que o comprova “A torre de Belém foi construída sob o reinado de D. Manuel I.” (A7)

Relativamente à questão 1.3. *Refere os elementos decorativos do estilo Manuelino que estão presentes na janela*, pretendia-se que os alunos com base no que observavam fossem capazes de identificar os elementos decorativos do estilo Manuelino patentes na janela. Após analisar as respostas dos alunos procedemos à sua categorização expressa no quadro abaixo.

Tabela 18-Quadro de Categorização das respostas dadas pelos alunos à questão 1.3 Refere os elementos decorativos do estilo Manuelino que estão presentes na janela.

| Categorias | Indicadores | Ocorrências |
|----------------------|---|--------------------|
| Inferência genérica | Os alunos mencionam pelo menos 2 elementos do que observam da fonte patrimonial | 12 |
| Inferência detalhada | Os alunos apresentam uma resposta detalhada indicando vários elementos que observam na fonte patrimonial. | 3 |
| Total 15 | | 15 |

Em concomitância com as respostas dadas pelos alunos, optamos por definir duas categorias de resposta. Na primeira categoria *Inferência Genérica*, em que incidiu a maioria da turma, 12 dos alunos mencionam pelo menos dois elementos do que observam da fonte patrimonial, contudo não mencionam todos os pormenores, como se constata nos exemplos de resposta a seguir:

“Os elementos decorativos que estão presentes na janela são: as cordas e as conchas no pilar da janela situado no meio.” (A4)

“Os elementos decorativos do estilo Manuelino que estão presentes na janela são: as conchas e as suas cordas no pilar da janela.” (A7)

Na segunda categoria, *Inferência Detalhada*, inserem-se apenas 3 alunos, e apresentam uma resposta detalhada indicando vários elementos que observam na fonte patrimonial, como se verifica nos exemplos de resposta que se seguem:

“As cordas, as conchas, cruz de cristo, esferas armilares.” (A1)

“As cordas, conchas, cruz de cristo e esferas armilares.” (A5)

“Os elementos decorativos do estilo Manuelino eram as cordas, as conchas, as cruces de cristo, esferas armilares.” (A12)

Após analisar as respostas dadas pelos alunos, é possível afirmar que a maioria se limitou a expor 2 elementos da fonte que observaram, ao contrário dos 3 alunos inseridos na segunda categoria, que preocuparam-se em descrever detalhadamente os elementos que observaram na mesma, indo ao encontro do que era pretendido para a questão.

Relativamente à questão 1.4. *Em ambas as cúpulas encontram-se símbolos relevantes na arte do Manuelino. Refere quais*, pretendia-se que com base no que observavam, os alunos fossem capazes de identificar os símbolos relevantes da arte Manuelina patentes nas cúpulas. Após analisar as respostas dos alunos procedemos à sua categorização expressa no quadro abaixo.

Tabela 19- Quadro de Categorização das respostas dadas pelos alunos à questão 1.4. Em ambas as cúpulas encontram-se símbolos relevantes na arte do Manuelino. Refere quais.

| Categorias | Indicadores | Ocorrências |
|----------------------|---|--------------------|
| Inferência genérica | Os alunos mencionam pormenores válidos do que observam da fonte patrimonial, contudo não mencionam todos os pormenores. | 10 |
| Inferência detalhada | Os alunos apresentam uma resposta válida, mencionando todos os detalhes que se observam na fonte patrimonial. | 5 |
| Total | | 15 |

De acordo com as respostas dadas pelos alunos optamos por definir 2 categorias de resposta. Na primeira categoria *Inferência Genérica*, a maioria dos alunos (10) mencionam pormenores válidos do que observaram através da fonte patrimonial, contudo não mencionam todos os pormenores, como se apura de seguida nos seguintes exemplos:

“Nas cúpulas encontram-se símbolos da arte manuelina que são: a cruz de cristo constituída por esferas e a corda.” (A4)

“Nas cúpulas encontram-se vários símbolos de arte Manuelina que são: a cruz de cristo constituída por esferas, e as cordas que se envolvem nelas.” (A7)

“Os símbolos são: cruz de cristo, esferas armilares e cordas.” (A1)

Na segunda categoria *Inferência Científica Detalhada*, 5 dos alunos apresentam uma resposta válida, com rigor científico mencionando tudo que era pretendido, através dos detalhes que observaram na fonte histórica, como se verifica a seguir no exemplo selecionado:

“Encontram-se nas cúpulas: esferas armilares, esferas simples, cruz de cristo, e cordas.” (A2)

Concluída a análise às respostas apresentadas pelos alunos, concluímos que apenas uma minoria atingiu os objetivos delineados para esta questão, os 5 alunos cujas respostas se inserem na segunda categoria demonstraram o nível de rigor científico que se pretendia, suportando-se dos detalhes que observaram na fonte patrimonial icónica para produzir uma resposta válida, ao contrário da maioria que apesar de expor pormenores válidos não mencionam todos os pormenores necessários para que a resposta seja válida.

Relativamente à questão 1.5. *Refere o que representavam esses símbolos relevantes do Manuelino*, pretendia-se que os alunos com base no que observavam, contextualizassem os símbolos com a época da construção, e dessa forma explicassem o seu significado. Após *analisar as respostas dos alunos procedemos* à sua categorização expressa no quadro seguinte.

Tabela 20- Quadro de Categorização das respostas dadas pelos alunos à questão 1.5. Refere o que representam esses símbolos relevantes do Manuelino.

| Categorias | Indicadores | Ocorrências |
|----------------------------|--|--------------------|
| Resposta genérica | Os alunos apresentam uma resposta com dados corretos, contudo generalizam. | 2 |
| Resposta válida aproximada | Os alunos apresentam uma resposta com conteúdos válidos contudo não mencionam todos os pormenores. | 10 |
| Resposta válida histórica | Os alunos apresentam uma resposta válida, que por sua vez demonstra conhecimento científico comprovado com dados históricos. | 3 |
| Total | | 15 |

Em conformidade com as respostas dadas pelos alunos optamos por definir 3 categorias de resposta. Na primeira categoria, *Resposta genérica*, inserem-se 2 alunos que apresentam uma resposta com dados corretos mas incompletos, contudo generalizam, como se verifica de seguida

“A importância dos Descobrimentos.” (A8)

“As esferas representam as navegações pelo mundo, e a corda representa os Descobrimentos.” (A10)

Na segunda categoria, *Resposta válida aproximada*, incorre a maioria dos alunos (10), que apresentam uma resposta com conteúdos válidos contudo não mencionam todos os pormenores, como se comprova a seguir nos exemplos de resposta:

“Os símbolos representam a ordem de Cristo e o período dos descobrimentos.” (A3)

“A cruz de cristo representa a ordem de cristo, e as cordas são representações de instrumentos náuticos.” (A4)

“Cruz de cristo – a ordem de cristo. Cordas – significam a importância dos descobrimentos.” (A11)

“As esferas representam as conquistas do mundo pelos portugueses, a corda representa os descobrimentos, e a cruz de cristo representa a ordem religiosa.” (A14)

Na terceira categoria, *Resposta válida histórica*, 3 dos alunos apresentam uma resposta válida, que por sua vez demonstra conhecimento científico comprovado com dados históricos, como se constata a seguir:

“Esfera armilar representa o escudo real. Esferas simples e cordas representam as navegações marítimas dos descobrimentos. Cruz de cristo representa a ordem de cristo.” (A2)

“A cruz de cristo representa a ordem de Cristo, a esfera armilar representa o escudo real, as esferas simples e as cordas representam as navegações marítimas dos descobrimentos.” (A6)

Em suma, podemos concluir através das respostas analisadas, que a maioria dos alunos se inseriu na segunda categoria, tendo desta forma apresentando respostas alicerçadas a informação válida, contudo não mencionaram todos os pormenores, e como tal a resposta tem que ser considerada incompleta, contudo revelaram compreensão da fonte que observaram, bem como da informação inerente à mesma. Na terceira categoria, surgem apenas as respostas de 3 dos alunos, que neste caso expõe respostas completas, válidas, e em que comprovam o conhecimento científico demonstrado com dados históricos.

Relativamente à questão 2.1. *Quem iniciou a construção do Mosteiro dos Jerónimos? Em que ano?*, pretendia-se que os alunos identificassem o arquiteto responsável desta obra, em que reinado isso aconteceu e localizassem temporalmente a data do início da construção deste monumento, sendo por isso uma resposta que implicava procurarem essa informação no texto do site. Após analisar as respostas dos alunos procedemos à sua categorização expressa no quadro abaixo.

Tabela 21- Quadro de Categorização das respostas dos alunos à questão 2.1. Quem iniciou a construção do Mosteiro dos Jerónimos? Em que ano?

| Categorias | Indicadores | Ocorrências |
|-----------------------------------|--|--------------------|
| Inferência com base na informação | Os alunos apresentam uma resposta válida copiando informação do texto, em que mencionam todos os pormenores, o arquiteto e data de início de construção. | 10 |
| Inferência contextualizada | Os alunos apresentam uma resposta válida, indicando o reinado de início da construção, contextualizando com a época. | 5 |
| Total | | 15 |

De acordo com as respostas dadas pelos alunos optamos por definir duas categorias de resposta:

Na primeira categoria, *Inferência com base na informação*, a grande maioria dos alunos (10), apresentam uma resposta válida copiando informação do texto, em que mencionam todos os pormenores, o arquiteto e data de início de construção como os exemplos a seguir demonstram:

“O risco inicial é de Boitaca 1502.” (A1)

“Foi Boitaca que iniciou a sua construção no ano de 1502.” (A2)

Na segunda categoria, *inferência contextualizada*, 5 dos alunos apresentam uma resposta válida, indicando o reinado de início da construção, contextualizando com a época, como se certifica nas respostas apresentadas a seguir:

“A construção do Mosteiro dos Jerónimos iniciou-se em 1502 por D. Manuel e D. Maria.” (A8)

“Quem iniciou a construção foi D. Manuel I no ano 1502.” (A9)

Como tal, após analisarmos as respostas, é possível afirmar, que metade da turma apenas foi capaz de copiar a informação facultada pelo site onde decorreu a visita virtual

www.360portugal.com. Os restantes alunos (5), apresentaram através das suas inferências, uma contextualização com a época, ao indicarem o reinado da construção.

No que concerne à questão 2.2. questionamos os alunos *Em quantas áreas se divide o Mosteiro? Enumera-as*. Nesta questão todos os alunos responderam de forma válida, sendo assim optamos por definir apenas uma categoria de resposta, *Resposta Válida*, em que os alunos mencionam todos os pormenores como se comprova a seguir:

“Em 14 partes: Centro da nave, Coro alto, Caastro piso1, Claustro, Fonte de Leão, Transepto Norte, Cruzeiro, Entrada, Tumulo de Camões, Sala do capítulo, Sala do refeitório, Tumulo de Vasco da Gama, Fachada principal, Porta Sul.” (A12)

Em relação à questão 2.3.foi indicado aos alunos: *Utilizando o reprodutor de vista em 360°, avança até ao panorama 11 “Túmulo de Camões”. Aproxima o zoom do túmulo. O resultado deverá ser o seguinte: É possível observar diversas referências aos descobrimentos. Indica-as.*

Nesta questão, optamos por definir apenas uma categoria de resposta, *Inferência a partir de detalhes concretos*, em que os alunos apresentam uma resposta válida através dos detalhes que observaram na fonte histórica, que foi o caso de toda a turma, como se constata de seguida:

“Cordas, escudo real, algas, animais exóticos.” (A8))

“Animais exóticos, conchas, cordas, algas, folhas secas e escudo real.” (A10)

Portanto, é possível aferir, que toda a turma foi capaz de através da observação da fonte disponível, construir uma resposta que atingisse os níveis de exigência que a questão exigia.

Relativamente à questão 2.4. *A cúpula da torre da igreja tem bem patente elementos decorativos e símbolos fundamentais da arte manuelina, indica quais e qual o seu significado*, pretendia-se que para além de indicarem os elementos que a constituem deveriam explicar o seu significado. *Após analisar as respostas dos alunos procedemos à sua categorização expressa no quadro abaixo.*

Tabela 22-Quadro de Categorização das respostas dos alunos à questão 2.4. A cúpula da torre da igreja tem bem patente elementos decorativos e símbolos fundamentais da arte manuelina, indica quais e qual o seu significado.

| Categorias | Indicadores | Ocorrências |
|-----------------------|--|--------------------|
| Inferência genérica | Os alunos apresentam uma resposta com dados corretos, mas incompletos, sem expressar o seu significado. | 1 |
| Inferência aproximada | Resposta em que os alunos apresentam conteúdos válidos, contudo não mencionam todos os pormenores relevantes, mas já expressam o significado de alguns desses elementos. | 3 |
| Inferência válida | Resposta válida em que os alunos demonstram conhecimento histórico, atribuindo significado a vários dos elementos arquitetónicos. | 11 |
| Total | | 15 |

Em concordância com as respostas dadas pelos alunos optamos por definir 3 categorias de resposta. Na primeira categoria, *Inferência Genérica*, apenas um aluno apresentou uma resposta com dados corretos mas incompletos como se atesta de seguida: “Cruz de cristo e a esfera armilar.” (A8)

Na segunda categoria, *Inferência aproximada*, 3 dos alunos apresentam conteúdos válidos, contudo não mencionam pormenores relevantes, como se apura a seguir:

“Uma esfera armilar, e cordas que representam os descobrimentos.” (A3)

“Cruz de cristo, escudo, esfera, significam o poder de cristo e a importância dos descobrimentos.” (A5)

“Cruz de cristo, escudo, esfera e o seu significado é a ordem de cristo e os descobrimentos.” (A12)

Na terceira categoria, *Inferência válida*, a maioria dos alunos (11) demonstram uma *Inferência Válida*, como se confirma a seguir pelos exemplos:

“Cruz de cristo, escudo, esfera, significa a ordem de cristo e a importância dos descobrimentos.”
(A1)

“Uma esfera armilar – escudo real, Cruz de Cristo – ordem de cristo.” (A2)

“ Os elementos decorativos são: a cruz de cristo que representa a ordem de cristo, e a esfera armilar que representa o escudo real.” (A4)

Como é possível apurar, o aluno que incorreu na primeira categoria, expos os símbolos que se pretendiam, contudo não revelou o seu significado, na segunda categoria, os 3 alunos que apresentaram uma inferência aproximada, distinguem corretamente os símbolos, contudo, nas suas respostas não é perceptível ou está incompleto, o significado de cada um dos símbolos. Por fim, a maioria da turma, foi capaz de aduzir uma inferência válida, demonstrando conhecimento histórico em relação à fonte observada, ainda assim descoraram alguns pormenores.

No que toca à questão 3.1. solicitou-se aos alunos: *Atenta na informação facultada pelo site e indica: Quem ordenou, e em que ano se deu a construção desta nova nave do edifício?*

Nesta questão todos os alunos responderam de forma válida indicando a informação veiculada pela fonte escrita do site, como o exemplo ilustra:

“Quem mandou construir a nave foi D. Manuel em 1506.” (A7)

No que toca à questão 3.2. questionamos os alunos: *Esta área apresenta semelhanças com outro edifício relevante do património nacional. Refere qual e porquê.*

Nesta questão consideramos todas as respostas válidas, daí definirmos apenas uma categoria de resposta, *Inferência válida*, onde os alunos apresentam uma resposta válida em que mencionam todos os pormenores, como se corrobora a seguir:

“O edifício é o Mosteiro dos Jerónimos porque é iluminado por quatro grandes janelas com colunas laterais de base góticas.” (A9)

“O Convento de Cristo em Tomar, é parecido com o Mosteiro dos Jerónimos porque é iluminado por quatro grandes janelas com colunas laterais de base gótica, e fuste ornamentado com troncos e figurões radiculares.” (A4). Sendo assim, podemos afirmar que os alunos foram capazes de interpretar corretamente a informação facultada pelo site.

Na questão 3.3. questionou-se aos alunos: *A janela que estás a observar a que período marcante da História de Portugal corresponde? Justifica.*

Nesta questão, todos os alunos responderam de forma válida, portanto definimos apenas uma categoria de resposta, *Inferência cruzada*, onde os alunos apresentam uma resposta válida através dos detalhes que observaram na fonte patrimonial icónica e conhecimentos prévios sobre a época dos descobrimentos como se constata de seguida:

“Esta janela corresponde ao período dos descobrimentos marítimos, porque contem relevos relacionados com o mar.” (A7)

“A janela corresponde à época dos descobrimentos porque é constituída por relevos relacionados com o mar.” (A4)

No que concerne à questão 3.4. instou-se aos alunos: *Enumera todos os elementos decorativos do estilo Manuelino que observas na janela*. Nesta questão, todos os alunos responderam de forma válida, como tal definimos apenas uma categoria de resposta, *Inferência a partir de detalhes concretos*, onde os alunos apresentam uma resposta válida através dos detalhes que observaram na fonte histórica como se comprova de seguida:

“Cordas, algas, animais exóticos, ancoras, a cruz de Cristo, esferas, e o brasão de armas.” (A1)

“Cordas, algas, animais exóticos, âncoras, cruz de cristo, esferas, brasões de armas.” (A5)

“Conchas, algas, cordas, escudo nacional, esferas armilares, cruz de cristo.” (A11)

Relativamente à questão 3.5. *De todos os elementos decorativos que enumeraste, quais são os que apresentam maior valor simbólico? Justifica*. Com esta questão pretendia-se averiguar quais dos elementos decorativos atribuíam maior significado e porquê. Após analisar as respostas dos alunos procedemos à sua categorização expressa no quadro abaixo.

Tabela 23- Quadro de Categorização das respostas dadas pelos alunos à questão 3.5. De todos os elementos decorativos que enumeraste, quais são os que apresentam maior valor simbólico? Justifica.

| Categorias | Indicadores | Ocorrências |
|---------------------|--|--------------------|
| Não Respondeu | Os alunos apresentam uma resposta em branco. | 1 |
| Inferência Genérica | Respostas dos alunos que se limitam a enumerar os elementos que consideram como mais simbólicos. | 4 |
| Inferência Cruzada | Resposta em que os alunos para além de enumerar os elementos os relacionam com o contexto da época e justificam o seu valor. | 10 |
| Total | | 15 |

Em concomitância com as respostas dadas pelos alunos, optamos por definir 3 categorias de resposta. Na primeira categoria, *Não Respondeu*, apenas uma aluna apresentou uma resposta em branco. (A3). Na segunda categoria, *Inferência Genérica*, 4 dos alunos apresentam respostas que se limitam a enumerar os elementos que consideram como mais simbólicos como se certifica nos exemplos a seguir: “ Cruz de cristo e esferas armilares.” (A2); “É a cruz de cristo e o brasão de armas.” (A8); “ São : o escudo Nacional, esferas armilares e a cruz de cristo” (A9)“ São a cruz, as esferas armilares e o escudo real.” (A10)

Na terceira categoria, *Inferência Cruzada*, os alunos para além de enumerar os elementos, também os relacionam com o contexto da época, como se observa de seguida:

“São a cruz de Cristo e o brasão de armas porque representam a ordem de Cristo, e a importância dos Descobrimentos.” (A1)

“ Os elementos com mais valor simbólico são: a cruz de cristo, esfera armilar, escudo real porque se relaciona com os descobrimentos.” (A13)

“ A cruz de cristo, as esferas armilares e o escudo real, porque são símbolos nacionais.” (A14)

Após analisar as respostas dadas pelos alunos, é possível aferir que o pequeno grupo que

incorreu na segunda categoria, se limitou a expor os conhecimentos prévios, revelando quais os símbolos mais importantes, contudo não foram capazes de o justificar, ou de contextualizar os mesmos com a época em questão, ao contrário da maioria da turma, que incidiu na segunda categoria, e através das suas respostas foi capaz de enumerar os elementos solicitados e de os contextualizar com a época de então.

Relativamente à questão 3.6. *Na tua opinião, que relevância teve esta janela no passado? E no presente? Justifica.* Com esta questão pretendia-se averiguar a significância histórica atribuída a esta janela. Após analisar as respostas dos alunos procedemos à sua categorização expressa no quadro abaixo.

Tabela 24- Quadro de Categorização das respostas dadas pelos alunos à questão 3.6. *Na tua opinião, que relevância teve esta janela no passado? E no presente? Justifica.*

| Categorias | Indicadores | Ocorrências |
|-------------------------------|---|--------------------|
| Não respondeu | Os alunos apresentam uma resposta em branco | 6 |
| Cópia e cola | Os alunos apenas se limitam a copiar a informação do site | 1 |
| Valorização da funcionalidade | Respostas em que os alunos remetem para a funcionalidade da janela como abertura de iluminação e defesa. | 2 |
| Relação passado-presente | Respostas em que o relato dos alunos relaciona a janela com a época dos descobrimentos, e no presente a sua relevância para a preservação da memória coletiva, sendo também um monumento turístico. | 6 |
| Total | | 15 |

Nesta questão optamos por definir 4 categorias de resposta: Na primeira categoria, *Não respondeu*, o aluno apresenta uma resposta em branco. (A1, A3, A4, A5, A6, A10)

Na segunda categoria, *Cópia e cola*, um dos alunos apenas se limitam a copiar a informação do site como se verifica nos exemplos de resposta seguintes:

“As janelas do capítulo antigamente eram três, mas no presente, uma em segunda luz virada a sul, é visível do claustro principal, outra na fachada ocidental. Esta janela teve importância porque nela estavam presentes os temas de marinhagem, os inimigos da origem e figurações simbólicas.” (A8)

Na terceira categoria, *Valorização da funcionalidade*, dois dos alunos remetem para a funcionalidade da janela como abertura de iluminação e função protetora como se pode constatar nos seguintes exemplos de resposta:

“Tanto no passado tanto no presente serve para iluminar a sala.” (A9)

“Na minha opinião, a janela era assim construída para proteger o convento dos ataques. Ponto turístico, porque a janela é muito protegida.” (A15)

Na quarta categoria, *Relação passado-presente*, seis dos alunos dão respostas em que o relato dos alunos relaciona a janela com a época dos descobrimentos, e no presente a sua relevância para a preservação da memória coletiva, como os exemplos seguintes apuram:

“A janela foi um símbolo importante, porque para além de mostrar o estilo Manuelino, mostra também a grandeza das descobertas marítimas (com as boias e cordas), e também mostra a forte ligação à igreja, tendo na parte superior, a cruz de cristo. Atualmente é uma atração turística e um marco importante da arte Manuelina.” (A14)

“Esta janela no passado teve uma grande relevância para aprendermos mais sobre o nosso país, e saber monumentos históricos, e também parar conhecermos um estilo que é muito ligado aos descobrimentos e à religião.” (A7)

“Esta janela teve relevância em entrar luz na sala, e no presente tem função de monumento e relembrar os descobrimentos.” (A11)

“ No passado a janela representava os descobrimentos e no presente serve de ponto turístico e informativo,” (A13)

“Na minha opinião, antigamente era importante, para mais tarde recordarmos aqueles tempos fantásticos.” (A2)

Concluída a análise às respostas a esta questão, apuramos que houve mais alunos a não responder do que a inserir-se em qualquer outra categoria de resposta, talvez por se tratar das últimas questões, e os alunos já estarem ansiosos por a aula estar a terminar. Em relação à segunda categoria, os alunos que nesta incorreram, foram capazes de encontrar informação alusiva à questão colocada, contudo apenas se limitaram a copia-la na íntegra. De seguida, na terceira categoria, as crianças remeteram as suas respostas para a valorização da funcionalidade da janela, enaltecendo a funcionalidade de iluminação, de proteção, e de atração turística. Concluindo, na quarta categoria, os alunos no que toca ao passado a relação aos descobrimentos, cruzando posteriormente com a função de preservação da memória coletiva, que a janela hoje emprega.

Relativamente à questão 4. *Que conclusões retiras sobre o estilo manuelino?* Com esta questão pretendia-se averiguar a significância atribuída a este estilo e que conhecimentos históricos mobilizam os alunos. Após analisar as respostas dos alunos procedemos à sua categorização expressa no quadro abaixo inspirada em Seixas (1997, citado por Oliveira 2011) e Pereira (2014).

Tabela 25- Quadro de Categorização das respostas dadas pelos alunos à questão 4. Que conclusões retiras sobre o estilo manuelino?

| Categorias | Indicadores | Ocorrências |
|--------------------------------------|---|--------------------|
| Não respondeu | Os alunos apresentam uma resposta em branco | 4 |
| Abordagem vaga | Respostas constituídas por um relato vago, de insuficiente explicitação sem atribuição de significância. | 1 |
| Abordagem objetivista Básica | Respostas que atribuem significância ao estilo artístico, relacionando-o com os descobrimentos. | 3 |
| Abordagem sofisticada objetivista | Respostas que denotam uma tendência para os alunos atribuírem significância ao estilo artístico, estando implícita uma tendência descritiva e valorativa do mesmo, incorporando informação retirada da fonte escrita. | 7 |
| Total | | 15 |

Em concordância com as respostas dadas pelos alunos, optamos por definir 4 categorias de resposta. Na primeira categoria, *Não responde*, os alunos apresentam uma resposta em branco (A3, A4, A5, A10)

Na segunda categoria, *Abordagem vaga*, apenas um aluno apresenta uma resposta constituída por um relato vago, de insuficiente explicitação sem atribuição de significância, como se confirma a seguir pelos exemplos:

“As conclusões que eu retiro sobre o estilo Manuelino, é que ajudam a perceber que é na época dos descobrimentos.” (A6)

Na terceira categoria, *Abordagem objetivista* básica, 3 dos alunos apresentam respostas que atribuem significância ao estilo artístico, relacionando-o com os descobrimentos como se atesta nos exemplos seguintes:

“Concluí que o estilo Manuelino é muito trabalhado, e tem mistura do estilo gótico.” (A2)

“A arte Manuelina é única no mundo e teve uma forte influência dos Descobrimentos.” (A14)

“A conclusão que retirei do estilo manuelino foi que: é um estilo muito requintado, elaborado, trabalhado e que representa Portugal.” (A15)

Na quarta categoria, *Abordagem sofisticada* objetivista, 7 dos alunos apresentam respostas que denotam uma tendência para os alunos atribuírem significância ao estilo artístico, estando implícita uma tendência descritiva e valorativa do mesmo, incorporando informação retirada da fonte escrita, como se valida a seguir nos exemplos de resposta:

“O estilo Manuelino, é um estilo muito ligado aos descobrimentos portugueses e à religião. É composto por um relevo com imagens de plantas marinhas e utensílios usados nos descobrimentos: a esfera armilar, as algas, as cordas, e a cruz que simboliza a ordem de cristo.” (A7)

“O estilo Manuelino é decorativo, escultórico e de arte móvel. É uma variação portuguesa do gótico final, bem como da arte luso-mourisca. O estilo manuelino desenvolveu-se numa época propícia da economia portuguesa e deixou marcas em todo o território nacional.” (A8)

“É um estilo arquitetónico introduzido por D. Manuel, seguindo ideias do renascimento da Europa. Sendo variante do estilo gótico, também introduziu inovações como elementos marítimos (conchas, cordas, ...) , elementos da Natureza e símbolos reais e nacionais (os escudos, esfera,...)” (A12)

5.2. 2. Análise das respostas dos alunos à Ficha de Metacognição (anexo 7).

Como forma de avaliar a atividade desenvolvida, optamos por utilizar uma Ficha de Metacognição, em que procuramos identificar as perceções dos alunos sobre a atividade, o que os alunos mais gostaram e menos gostaram entre outros aspetos, apurar os fatores positivos e negativos, bem como os níveis de motivação dos alunos na realização da mesma, a viabilidade da utilização destas atividade noutros contextos, as dificuldades sentidas e as aprendizagens alcançadas.

Como tal, em algumas das questões optamos por apresentar os dados em gráfico.

Dos 21 alunos da turma, apenas 1 não respondeu a esta ficha de metacognição sendo que o aluno que não respondeu foi o A7.

No que consiste à questão 1. questionamos os alunos : *O que achaste da visita de estudo virtual aos principais monumentos do estilo Manuelino: Torre de Belém em Lisboa, Convento de Cristo em Tomar e Mosteiro dos Jerónimos em Lisboa?*

Nesta questão um aluno não respondeu (A7), 17 consideraram a atividade *Muito Interessante*, e 3 consideraram a atividade *Interessante* (A8,A9, A16).

Como tal, é possível afirmar que esta foi uma atividade motivadora para os alunos, e que lhes catapultou o interesse para níveis elevados, no decorrer da construção de conhecimento histórico, estando este interesse inerentemente interligado ao tipo de atividade, diferente e inovadora, que permite aos alunos explorar livremente as novas tecnologias, e visitarem qualquer conteúdo ligado à história sem saírem da sala de aula.

A questão 2. *Recordas-te da atividade realizada no site www.360portugal.com da visita virtual? Identifica as aprendizagens mais significativas.* Esta questão procurava identificar as aprendizagens que os alunos consideraram mais significativas e o que eles mais valorizaram com esta estratégia do recurso a uma visita virtual para aprender sobre o estilo Manuelino.

Tabela 26- Quadro de Categorização das respostas dadas pelos alunos à questão 2. Recordaste da atividade realizada no site www.360portugal.com da visita virtual? Identifica as aprendizagens mais significativas

| Categorias | Indicadores | Ocorrências |
|--|--|--------------------|
| Não respondeu | Os alunos apresentam uma resposta em branco | 1 |
| Resposta alternativa | Os alunos apresentam uma resposta que se afasta completamente do que é pretendido. | 2 |
| Resposta que valoriza os conhecimentos históricos | Os alunos apresentam uma resposta valorativa dos conhecimentos históricos adquiridos ao longo da atividade desenvolvida. | 15 |
| Resposta que valoriza a didática | Os alunos apresentam uma resposta que valoriza a didática aplicada na atividade. | 1 |
| Resposta que valoriza o conteúdo e os procedimentos didáticos e metodológicos. | Os alunos apresentam uma resposta valorativa do conteúdo histórico abordado ao longo da atividade, bem como os procedimentos didáticos utilizados. | 2 |
| Total | | 21 |

Nesta questão optamos por definir 5 categorias de resposta: Na primeira categoria *Não Respondeu*, apenas 1 aluno apresentou uma resposta em branco.

Na segunda categoria, *Resposta alternativa*, 2 dos alunos apresentam uma resposta que se afasta completamente do que é pretendido, como se verifica a seguir:

“Não aprendi.” (A8)

“Aprendi as partes do monumento.” (A18)

Na terceira categoria, *Resposta que valoriza os conhecimentos históricos*, 15 dos alunos apresentam uma resposta valorativa dos conhecimentos históricos adquiridos ao nível dos conteúdos (conceitos operacionais, como os elementos decorativos do Manuelino, a datação, o reinado e o contexto da época em que surgiu) ao longo da atividade desenvolvida, como se

constata nos exemplos a seguir:

“Aprendi: os anos de construção, quem construiu, onde, e os seus constituintes.” (A13)

“Eu aprendi os principais monumentos do estilo Manuelino, e os principais elementos decorativos desse estilo.” (A10)

“Aprendi os nomes das salas dos monumentos, os elementos que fazem parte da construção, quando e por quem foram construídos os monumentos e a história dos monumentos.” (A1)

Na quarta categoria, *Resposta que valoriza a didática*, apenas um aluno apresentou uma resposta que valoriza a didática aplicada na atividade., como se comprova nos exemplos que se seguem:

“ Sim recorde, as atividades mais significativas foram explorar a Torre de Belém e o Convento de Cristo.” (A2)

Na quinta categoria, *Resposta que valoriza o conteúdo e os procedimentos didáticos e metodológicos*, 2 dos alunos apresentam uma resposta valorativa do conteúdo histórico abordado ao longo da atividade, bem como os procedimentos didáticos utilizados, como se averigua nos exemplos que se seguem:

“ Os monumentos que eu visitei na atividade realizada estão ligados aos Descobrimentos, por causa do estilo Manuelino e fiquei a saber na visita.” (A14)

“Aprendi como é o estilo Manuelino e como é decorado, e o que significam alguns detalhes nos monumentos que pesquisamos.” (A17)

Concluindo, nesta questão, a maioria da turma optou por valorizar o conhecimento histórico desenvolvido, sendo que uma pequena parte (2 alunos) valorizou apenas a didática na quarta categoria, e simplesmente 2 alunos valorizaram ambos os fatores na quinta categoria, ao exporem uma resposta que valorizasse tanto o conteúdo desenvolvido, como os procedimentos didáticos e metodológicos utilizados. No geral, a turma justifica o interesse sentido no desenvolvimento da atividade.

A questão 3. 3. *Coloca as seguintes tarefas da atividade por ordem de importância (1 mais importante e 3 menos importante) tendo em atenção o teu empenho nas tarefas:*

a) *Resolver o Guião-Questionário da visita de estudo virtual;*

b) *Explorar o site www.360portugal.com e as diferentes áreas dos monumentos do estilo Manuelino manipulando o computador;*

c) *Analisar e interpretar a informação facultada pelo site;*

Esta questão solicitava clarificar quais as tarefas da atividade em que os alunos mais gostaram de participar, tendo nós dessa forma optado por permitir que os alunos colocassem por ordem de preferência, as tarefas da atividade do âmbito do projeto em que estes participaram. Apenas um aluno dos 21 não respondeu à ficha de metacognição, daí não estarem disponíveis os dados do mesmo a esta resposta, o aluno A7.

Analisando os dados em termos quantitativos verificamos que:

a) *Resolver o Guião-Questionário da visita de estudo virtual*, foi 3 vezes selecionado para 1º lugar, 5 vezes selecionado para 2º lugar, 12 vezes selecionado para 3º lugar.

b) *Explorar o site www.360portugal.com e as diferentes áreas dos monumentos do estilo Manuelino manipulando o computador*, foi 13 vezes selecionado para 1º lugar, 4 vezes selecionado para 2º lugar, 3 vezes selecionado para 3º lugar.

c) *Analisar e interpretar a informação facultada pelo site*, 4 vezes selecionado para 1º lugar, 11 vezes selecionado para 2º lugar, 5 vezes selecionado para 3º lugar.

Podemos apurar através dos dados obtidos, que a tarefa mais selecionada pelos alunos, como atividade em que mais se empenharam, foi a alínea b) *Explorar o site www.360portugal.com e as diferentes áreas dos monumentos do estilo Manuelino manipulando o computador* selecionada 13 vezes para 1º lugar e apenas 3 vezes para 3º. A segunda tarefa mais selecionada pelos alunos foi a alínea c) *Analisar e interpretar a informação facultada pelo site*, selecionada 4 vezes para 1º lugar e ainda 11 vezes para 2º. Sendo assim, a tarefa em que os alunos menos se empenharam, foi claramente a alínea a) *Resolver o Guião-Questionário da visita de estudo virtual* que foi selecionada 12 vezes para 3º lugar e apenas 3 vezes para 1º lugar. Concluindo, podemos justificar a preferência dos alunos, pela exploração do site e o manuseamento do computador bem como os monumentos do estilo Manuelino de forma livre, pela motivação inerente a este tipo de tarefa, que para além de ser algo diferente ao que estes estão habituados, possibilita o contacto dos alunos com as novas tecnologias, algo cada vez mais enraizado nas novas gerações. Já a tarefa de preencher o guião-questionário não se revelou tão atrativa, por ser uma tarefa que implicava escrita e isso é de pouco agrado da maioria dos alunos.

Quanto à questão 4. *Que tarefa te causou mais interesse?* E 4.1. *Porque?*

Optamos por não definir categorias de resposta, por se tratar de questões de resposta pessoal e direta, denotando-se nas respostas que os alunos valorizaram as atividades em que mais se divertiram, ou em que a construção do conhecimento histórico foi mais bem conseguida. Contudo, é preciso ressaltar que nesta questão, é clara a falha na interpretação dos alunos na questão, bem como a desmotivação dos mesmos por estarem a responder a este tipo de ficha, principalmente após obterem a informação que a mesma não conta para nota, sentindo-se “desobrigados” a responder com o empenho e concentração necessárias, “respondendo por responder”.

É possível constatar estes fatores, nos seguintes exemplos de resposta: “Explorar o site www.360portugal.com, e as diferentes áreas dos monumentos do estilo manuelino.” (A6) – “Esta tarefa causou-me mais interesse porque gostei de ver os monumentos do estilo manuelino.” (A6)

“Foi a visita virtual da Torre de Belém.” (A5) – “Porque me mostrou o seu interior, e muitos dos componentes do estilo manuelino.” (A5)

“Acho que foram todas.” (A9) – “Todas elas contribuíram para eu aprender mais um bocado.” (A9)

Em relação à questão 5. *A visita virtual através do site www.360portugal.com levou-te a conhecer melhor os principais monumentos do estilo Manuelino: Torre de Belém em Lisboa, Convento de Cristo em Tomar e Mosteiro dos Jerónimos em Lisboa?* Sim / Não

Nesta questão optamos por não definir categoria de resposta por se tratar de uma resposta de “sim” ou “não”, como tal dos 21 alunos da turma apenas 1 (A7) não respondeu à questão, 1 aluno respondeu que “não” (A20), e 19 responderam que “sim”. Desta forma, podemos afirmar que a realização da visita virtual, utilizando como recurso o site www.360portugal.com é uma mais-valia para a construção de conhecimento histórico.

Quanto à justificação dada pelos alunos, o quadro abaixo permite identificar as várias tipologias de resposta, categorizadas por diferentes níveis.

Tabela 27- Quadro de Categorização das respostas feitas pelos alunos à questão 5.1 Justifica.

| Categorias | Indicadores | Ocorrências |
|--|---|--------------------|
| Não respondeu | O aluno apresenta uma resposta em branco. | 1 |
| Resposta alternativa | Os alunos apresentam uma resposta que se afasta completamente do que é pretendido. | 1 |
| Contacto direto com as fontes | Os alunos justificam a sua escolha valorizando o contacto direto que estabeleceram com as fontes. | 4 |
| Metodologias de aprendizagem construtivistas | Os alunos justificam a sua escolha valorizando as metodologias de aprendizagem construtivistas inerentes à atividade. | 15 |
| Total | | 21 |

Nesta questão optamos por definir 4 categorias de resposta. Na primeira categoria, *Não Respondeu*, 1 aluno apresenta uma resposta em branco.

De seguida, na segunda categoria, *Resposta Alternativa*, apenas um aluno apresenta uma resposta que se afasta completamente do que é pretendido, como se constata nos exemplos seguintes:

“Porque navegavam como o Vasco da Gama e escreveram como o Luís Vaz de Camões na expansão marítima portuguesa.” (A8)

Na terceira categoria, *Contacto direto com as fontes*, 4 dos alunos justificam a sua escolha valorizando o contacto direto que estabeleceram com as fontes, como se comprova a seguir pelos exemplos:

“Sim, porque várias zonas dos respetivos monumentos, tinham componentes do estilo manuelino que eu não conhecia, como a esfera armilar.” (A5)

“Não, porque eu já tinha visitado todos esses monumentos, apenas os voltei a ver.” (A20)

“O site levou-me a conhecer melhor os principais monumentos porque tinha mais informação, e dava para ver mais de perto os monumentos.” (A1)

“A visita virtual levou-me a conhecer melhor os principais monumentos do estilo manuelino porque eu nunca tinha ido a esses monumentos.” (A4)

Por fim, na quarta categoria *Metodologias de aprendizagem construtivista*, a maioria dos alunos (15) justificam a sua escolha valorizando as metodologias de aprendizagem construtivistas inerentes à atividade, como se apura nos exemplos que se seguem:

“ Através desta “visita” pude saber várias características do estilo Manuelino e dos monumentos.” (A9)

“ Sim, porque a visita virtual permitiu-nos descobrir mais coisas acerca de cada monumento.” (A10)

“ Sim. É muito interessante ver o que não sabíamos no computador.” (A11)

“ Porque o site www.360portugal.com tem muitas informações interessantes.” (A12)

Concluindo, aferimos através das respostas dadas pelos alunos, que a maioria da turma justifica a sua resposta com referências ao contacto direto com as fontes, ou às metodologias de aprendizagem construtivistas implementadas, sendo este mais um facto relevante, para comprovar a viabilidade da implementação deste tipo de práticas no ensino da história.

Em relação à *questão 6*. Perguntamos aos alunos: *Como avalias o uso do site www.360portugal.com para a localização, contextualização e exploração de locais?* *Muito Útil / Útil / Pouco Útil / Nada Útil*. Nesta questão, apenas um dos 21 alunos não respondeu (A7), 20 avaliaram o uso do site www.360portugal.com para a localização, contextualização e exploração de locais como “Muito Útil”, e apenas 1 aluno avaliou como “Útil”. (A19) Sendo assim, é possível concluir, que no geral os alunos consideraram esta metodologia de aprendizagem construtivista muito útil, revelando ter construído conhecimento histórico de forma autónoma, utilizando esta ferramenta. Como tal, este é um indicador positivo, para dar continuidade à implementação deste tipo de atividades, que permitem aos alunos experienciar algo totalmente diferente do que estão habituados, elevando automaticamente os seus índices de concentração e empenho durante a realização das mesmas.

Para finalizar a análise qualitativa a esta ficha de metacognição, chegamos à *questão 7* em que questionamos os alunos: *Achas que as visitas virtuais são úteis para estudares outros tópicos da História de Portugal e da História Local? Justifica a tua resposta* Nesta questão,

apenas 2 alunos não responderam (A7, A5), sendo que os restantes concordaram com a questão colocada, como tal optamos por definir uma categoria de resposta, *Metodologias de aprendizagem construtivista*, onde os alunos justificam a resposta valorizando as metodologias de aprendizagem construtivistas inerentes à atividade, como se confirma a seguir pelos exemplos de resposta selecionados:

“ Eu acho que sim, porque o site mostra-nos vários monumentos históricos, e acontecimentos dos nossos antepassados.” (A1)

“ Acho que sim, porque são úteis para estudar mais tarde outros tópicos e se soubermos, podemos saber dos nossos antepassados.” (A8)

5.2.3. Conclusões do projeto de intervenção do 2.º CEB

Concluída a análise de dados concernente ao 2º ciclo, é pertinente tecer algumas considerações e conclusões. Neste sentido, conclui-se que este projeto revela que o recurso a Visitas de Estudo Virtuais, é um impulsionador de boas práticas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem. O projeto revelou-se deveras integrador, sendo que congutina distintos domínios do saber, como a História e Geografia de Portugal, e as T.I.C, ampliando desta forma as oportunidades de os alunos desenvolverem a construção do seu conhecimento histórico. O objetivo primordial deste projeto passou por entender de que forma os alunos constroem conhecimento histórico e atribuem significância histórica com recurso às Visitas de Estudo Virtuais no ensino da História.

Como tal, é importante referir, que durante a visita de estudo virtual aos principais monumentos do Estilo Manuelino foi possível apurar que os alunos demonstraram bastante empenho, interesse, e motivação durante o desenrolar da atividade, contribuindo para o sucesso da mesma. Sendo assim, após analisar as respostas dadas pelos alunos ao guião-questionário, foi possível retirar conclusões importantes, tais como, o facto de os alunos terem sido capazes de produzir inferências com base no que observavam, como demonstra a questão 1.4 *Em ambas as cúpulas encontram-se símbolos relevantes na arte do Manuelino. Refere quais*, em que a maioria dos alunos (10 em 15), produziram *inferências genéricas*, revelando dados válidos do que estavam a observar, mas não mencionando todos os pormenores, e ainda na questão 1.5. *Refere o que representam esses símbolos relevantes do Manuelino.*, onde se pretendia que estes fossem capazes de contextualizar as inferências produzidas anteriormente, com a época da construção

do edifício, apurando-se 10 *Respostas válidas aproximadas* em 15, comprovando que a maioria da turma foi capaz de apresentar uma resposta com conteúdos válidos contudo não mencionando todos os pormenores, como se corrobora pelo seguinte exemplo: “Cruz de Cristo – a ordem de cristo. Cordas – significam a importância dos descobrimentos.” (A11)

No decorrer da análise, destaca-se a capacidade de os alunos manusearem o site www.360portugal.com onde se desenrolou a visita, correspondendo ao solicitado pelo guião-questionário, como por exemplo pesquisar e recolher informação do site, como comprova a questão 2.1. *Quem iniciou a construção do Mosteiro dos Jerónimos? Em que ano?*, em que se pretendia que os alunos identificassem o arquiteto responsável desta obra, em que reinado isso aconteceu e localizassem temporalmente a data do início da construção deste monumento, sendo por isso uma resposta que implicava procurarem essa informação no texto do site, e à qual os alunos corresponderam, sendo que 10 em 15 alunos, produziram *Inferência com base na informação*, como comprova o exemplo seguinte: “Foi Boitaca que iniciou a sua construção no ano de 1502.” (A2). Contudo, ainda neste aspeto do cruzamento da História e da interação dos alunos com as TIC, transitamos para a questão 4. *Que conclusões retiras sobre o estilo manuelino?*, onde se pretendia averiguar a significância atribuída a este estilo e que conhecimentos históricos mobilizam os alunos, sendo possível constatar que 7 em 15 alunos, incorreram numa *abordagem sofisticada objectivista*, onde as suas respostas denotam uma tendência para os alunos atribuírem significância ao estilo artístico, estando implícita uma tendência descritiva e valorativa do mesmo, incorporando informação retirada da fonte escrita. Ainda nesta questão, atendendo agora à questão da significância histórica presente nas nossas questões de investigação, os alunos demonstraram atribuir significância histórica ao estilo Manuelino, não só na categoria mencionada anteriormente, mas também através de uma *abordagem objetivista básica* em que 3 dos 15 alunos, demonstraram respostas que atribuem significância ao estilo artístico, relacionando-o com os descobrimentos, como se verifica no exemplo seguinte: “A arte Manuelina é única no mundo e teve uma forte influência dos Descobrimentos.” (A14). Por fim, no capítulo da atribuição da significância histórica, recorreremos à questão 3.6. *Na tua opinião, que relevância teve esta janela no passado? E no presente? Justifica.*, onde 6 dos 15 alunos, incorreram na categoria de *relação Passado/Presente*, tendo apresentado respostas em que o seu relato relaciona a janela com a época dos descobrimentos, e no presente a sua relevância para a preservação da memória coletiva, sendo também um monumento turístico, como demonstra o exemplo seguinte: “ No

passado a janela representava os descobrimentos e no presente serve de ponto turístico e informativo,” (A13). Demonstrando desta forma, que os alunos foram capazes de atribuir significância histórica à janela observada, relacionando a sua função e significado na época, com a função atual.

Continuando a análise, aos dados obtidos no guião-questionário da visita de estudo virtual, urge expor aqui, que os alunos foram capazes de construir conhecimento histórico, regressando atrás no guião para expor a questão 3.5. *De todos os elementos decorativos que enumeraste, quais são os que apresentam maior valor simbólico? Justifica.*, em que 10 dos 15 alunos, incidiram numa *inferência cruzada*, apresentando respostas que para além de enumerar os elementos os relacionam com o contexto da época e justificam o seu valor, como corrobora o exemplo que se segue: “São a cruz de Cristo e o brasão de armas porque representam a ordem de Cristo, e a importância dos Descobrimentos.” (A1). Comprova-se desta forma, que os alunos com base no que observaram, foram capazes de produzir inferências, cruza-las com conhecimentos prévios e informação do site, e desta forma construir conhecimento histórico, alcançando os objetivos delineados para a atividade.

Posteriormente, os alunos realizaram a ficha de metacognição, que serviu de avaliação para a atividade desenvolvida, e podemos concluir, que a maioria da turma considerou a atividade Muito Interessante, como comprovam as respostas dadas à questão *O que achaste da visita de estudo virtual aos principais monumentos do estilo Manuelino: Torre de Belém em Lisboa, Convento de Cristo em Tomar e Mosteiro dos Jerónimos em Lisboa?*, à qual 17 dos 21 alunos que responderam à ficha, consideraram Muito Importante, comprovando desta forma o interesse, e motivação empregues pelos alunos no decorrer da atividade. Salienta-se ainda na ficha de metacognição, a valorização que estes fazem às aprendizagens desenvolvidas, como comprova a questão *2. Recordas-te da atividade realizada no site www.360portugal.com da visita virtual? Identifica as aprendizagens mais significativas*, à qual 15 dos 21 alunos, apresentaram *Resposta que Valoriza o Conhecimento Histórico*, que valoriza os conhecimentos históricos adquiridos ao longo da atividade, comprovando de igual forma a construção de conhecimento histórico desenvolvida. Para concluir, a abordagem aos resultados da ficha de metacognição, recorreremos à questão *5.1* que visava justificar as respostas dadas à questão 5. *A visita virtual através do site www.360portugal.com levou-te a conhecer melhor os principais monumentos do estilo Manuelino: Torre de Belém em Lisboa, Convento de Cristo em Tomar e Mosteiro dos Jerónimos em Lisboa?*

Sim / Não, e em que 15 dos 21 alunos incidiu na categoria de *Metodologias de aprendizagem construtivistas*, ao justificarem a sua escolha valorizando as metodologias de aprendizagem construtivistas inerentes à atividade.

Em suma, é possível afirmar que a implementação da visita virtual neste ciclo, foi um sucesso, pois os alunos demonstraram capacidade para produzir inferências e construir conhecimento histórico através do contacto virtual com as fontes icónicas patrimoniais, e tudo isto de forma livre, apenas com uma mediação no que concerne à interpretação do Guião-Questionário por parte do professor.

Sendo assim, os alunos para além dos bons resultados alcançados no decorrer da atividade, avaliaram positivamente a prática desta atividade, e de atividades do mesmo tipo para a aprendizagem de outros conteúdos da história. Urge ainda referir, a evolução qualitativa que se fez sentir da visita de estudo virtual no 1.º CEB para a do 2.ºCEB, não só por neste ciclo não terem ocorrido falhas técnicas continuamente durante o decorrer da atividade, mas também por neste ciclo a visita de estudo virtual abordar um conteúdo programático da História e Geografia de Portugal, inserida nas orientações curriculares, ao contrário do que ocorreu no 1.º CEB, em que se abordou o património local, que como já foi referido, embora tivesse despertado bastante interesse aos alunos, foi comprovativo que estes não detinham muitos conhecimentos no que concerne ao mesmo.

CAPÍTULO VI: CONCLUSÕES FINAIS, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

No postremo capítulo concluímos o projeto descrito até então, expondo determinadas conclusões da prática desenvolvida facultando resposta às questões de investigação colocadas previamente. No tópico “Conclusões gerais” juntámos a análise dos dados recolhidos em ambos os ciclos de ensino.

Para concluir, apresentam-se as limitações desta investigação e as recomendações que incutimos para a realização de futuros projetos sobre a temática abordada.

6.1 Considerações Finais

No postremo capítulo concluímos o projeto descrito até então, expondo determinadas conclusões da prática desenvolvida facultando resposta às questões de investigação colocadas previamente. No tópico “Conclusões Finais” juntámos a análise dos dados recolhidos em ambos os ciclos de ensino.

Para concluir, apresentam-se as limitações desta investigação e as recomendações que incutimos para a realização de futuros projetos sobre a temática abordada.

Como tal, o 2º ano de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, foi o palco da implementação do projeto de investigação supervisionada, apresentado no início do ano letivo, que desde o início se revelou desafiador, incidindo sobre este o presente relatório.

Sendo assim, importa realçar a significância inerente a esta experiência, no que toca ao nosso desenvolvimento profissional e pessoal, tendo permitido um crescimento contínuo, com base na intervenção direta no contexto, em que tivemos oportunidade de aplicar os conhecimentos que nos foram transmitidos pelos professores ao longo do nosso percurso académico, bem como definir e questionar, as nossas prioridades ou ideologias inerentes à educação, traçando desta forma uma rota de crescimento e formação da nossa identidade como docente.

Ao longo de todo o processo que envolveu o projeto, as dúvidas, inseguranças e receios, foram se dissipando com o desenrolar do mesmo, possibilitando a aquisição e desenvolvimento de diversas competências profissionais.

Desta forma, damos início a esta análise com a fase embrionária da construção das sessões do projeto (processo de planeamento das sessões), que se revelou bastante complexa, no sentido em que era impreterível atender a diversos critérios tais como: fazer uma seleção das estratégias pedagógicas adequadas aos alunos que atentassem nas orientações curriculares e metas de aprendizagem a cada domínio, bem como escolher os recursos didáticos atinentes. Como tal, no que concerne ao 1º ciclo, o recurso didático selecionado consistiu na exploração de fontes do património local, tendo em conta que “[u]ma identidade constrói-se a partir do conhecimento da forma como os grupos sociais de pertença viveram e se organizaram no passado, mas também da verificação da forma como se estruturaram para fazer face aos problemas do presente, tendo uma componente que aponta para o futuro, pelo modo como este se prepara através da fixação de objetivos comuns.” (Manique & Proença, 1994 p.24), com recurso a

metodologias de cariz construtivista como a Visita de Estudo “virtual”, e a Visita de Estudo “in loco”. Contudo, é reconhecido o pouco ênfase atribuído à abordagem ao património, que culmina com o pouco conhecimento, e significado que os alunos atribuíam à História local, tornando desta forma esta experiência ainda mais complexa, e desafiadora, alicerçando-se ainda à escassez de materiais disponíveis, tornando imprescindível uma construção minuciosa de todos os materiais aplicados. Para tal, na construção de cada atividade era necessário gerir o tempo de que esta devia dispor, bem como o comportamento dos alunos, principalmente pela maioria das atividades consistirem em atividades em grupo, porém, com o desenrolar do projeto foi-se sentindo uma evolução, e adaptação nesse aspeto, que inicialmente nos apresentou algumas dificuldades.

Efetivamente, a Visita de Estudo “Virtual”, e a Visita de Estudo “in loco”, detêm o foco da construção das nossas atividades, pois como refere Manique & Proença (1994) não é o património que tem de ir à escola, mas sim a escola que deve ir ao encontro do património, e como tal, desde o início receberam uma atenção especial em todos os aspetos, devido à complexidade inerente à planificação de atividades deste tipo, desde a burocracia que a saída da escola no caso da Visita de Estudo “in loco” exige, à especial atenção que em todas as atividades deve ser dada aos aspetos pedagógicos. Por nunca termos construído nada do género, nem os alunos estabelecido contacto com materiais desse tipo com o objetivo de potenciar a aprendizagem e o conhecimento histórico, a construção dos Guiões-Questionário revelou-se verdadeiramente desafiante, e levantou bastantes expectativas, que obviamente não queríamos defraudar.

No término do projeto, em ambos os ciclos foi implementada uma ficha de metacognição, contudo, no 1.º ciclo, os alunos tiveram a oportunidade de melhor consolidar e sistematizar as aprendizagens desenvolvidas, realizando ainda um texto descritivo da atividade da visita “in loco”, que possibilitou obter resultados bastante interessantes, no que concerne ao contributo da atividade implementada.

O projeto de investigação, tinha como propósito compreender os contributos que a Visita de Estudo “Virtual”, e a Visita de Estudo “in loco” oferecem para a aprendizagem da História no 1.º e 2.º ciclo do Ensino Básico, e dessa forma colocaram-se as seguintes questões de investigação: *De que forma os alunos constroem o conhecimento histórico através da visita de estudo virtual? ; De que forma os alunos constroem o conhecimento histórico através da visita de estudo “in loco”? ; Qual a significância histórica atribuída pelos alunos ao património Local/nacional a partir das visitas de estudo virtual versus visitas in loco?*

Em relação ao 1º ciclo, a compreensão do património local e histórico como objeto de estudo, bem como as atividades e recursos pedagógicos colocados em prática, revelaram as dificuldades sentidas por parte dos alunos, atividades estas alicerçadas à metodologia de trabalho em grupo, que também desde o início condicionou a nossa intervenção, contudo a adaptação e evolução neste aspeto foi-se denotando no decorrer do projeto, embora no final ainda se evidenciasse.

O projeto de intervenção pedagógica neste contexto decorreu durante 3 sessões, durante um período aproximado de 8 semanas. A implementação de uma ficha de levantamento de conceções prévias (Anexo 1) acerca do património local da cidade de Esposende, neste caso o Castro de S. Lourenço em Vila Chã - Esposende, marca o início da primeira sessão do projeto, que por sua vez constituiu o ponto de partida para o desenvolvimento do mesmo, visto que daí foi possível apurar os conhecimentos que os alunos já detinham acerca deste conteúdo a desenvolver. A partir deste momento, todas as sessões foram planeadas cuidadosamente com base nos dados apurados, tendo em conta os objetivos pedagógicos e de investigação do projeto.

Porém, ainda na primeira sessão, os alunos realizaram a Visita Virtual ao Castro de S. Lourenço através do *GoogleEarth*, com o auxílio do Guião-Questionário da Visita Virtual (anexo 2), sendo que “O visitante pode experienciar ao navegar nestes locais, diversas sensações provocadas pelas técnicas multimédia no local da visita” (Oliveira, 2011, p.36,). Portanto, os alunos puderam estabelecer contacto direto com o sítio patrimonial, e onde foi possível estes mobilizarem os conhecimentos prévios demonstrados na atividade anterior, e consolida-los através da observação direta. Nesta atividade, constatou-se que a maioria dos alunos atribuíram significância histórica ao sítio patrimonial (Castro de S. Lourenço), baseando-se nos seus interesses pessoais em conjunto com os conhecimentos prévios que transportaram para a atividade, contudo, ambas as atividades realizadas na primeira sessão, foram fundamentais, não pelos resultados obtidos, mas sim na delimitação das atividades que se seguiam, com o intuito de proporcionar uma progressão na aprendizagem ao nível da complexidade. Resta realçar, que no decorrer da atividade da Visita de Estudo Virtual, foram constantes as falhas técnicas que se fizeram sentir, e que sequencialmente foram criando um impacto negativo nas crianças, que no desenrolar da atividade se mostravam cada vez mais impacientes, e indignadas, por não conseguirem observar de forma consistente o sítio patrimonial, por ser necessário por várias vezes, reiniciar os computadores e a internet. Como tal, da primeira sessão destacamos que na atividade de levantamento de conceções prévias,

as respostas dos alunos incidem maioritariamente em duas categorias, *Resposta válida*, *Resposta alternativa*, enquadrando-se na categoria de respostas válidas, os alunos que já haviam visitado o Castro de S. Lourenço anteriormente, e *Resposta alternativa*, os alunos que ainda que residentes no Concelho de Esposende, revelaram não ter conhecimento histórico no que concerne ao património local.

Em relação, à visita de Estudo Virtual (VEV), procurou-se responder neste ciclo às questões: *De que forma os alunos constroem o conhecimento histórico através da visita de estudo virtual e Qual a significância histórica atribuída pelos alunos ao património Local/nacional a partir das visitas de estudo virtual versus visitas in loco*, embora que nesta segunda questão, incidiu-se apenas sobre a Visita Virtual. Os alunos já demonstraram uma evolução ao nível da sofisticação das respostas apresentadas, revelando atribuir significância histórica ao sítio patrimonial observado, contudo as dificuldades técnicas que se fizeram sentir incidiram negativamente ao nível da concentração e do interesse dos alunos, tendo a maioria incidido maioritariamente nas categorias de resposta, *Inferência alternativa* em que os alunos não respondem diretamente ao que era pretendido apresentando uma resposta desadequada, *Inferência aproximada* em que os alunos referenciam dados válidos, contudo não mencionam tudo o que é pretendido, *Inferência detalhada* os alunos retratam a inferência que produziram com base na observação direta, através da descrição a partir de detalhes concretos, *Inferência válida*, os alunos apresentam uma resposta que menciona todos os pormenores, porém das 4 categorias mencionadas, destaca-se como predominante a *Inferência detalhada*, demonstrando que os alunos foram capazes de inferir com base no que observaram, ainda que na maior parte das vezes não espelhassem tudo o que era pretendido, destaca-se ainda na questão da atribuição da significância histórica o predomínio das categorias *Inferência no processo* (com 1 aluno em 7), e *Inferência descritiva simples* (com 2 alunos em 7), em que os alunos nas respostas destacadas por estas categorias, revelam preocupação em compreender o que não entenderam, destacando o que lhes despertou mais curiosidade.

Desta forma, transitamos para a segunda sessão, em que os alunos realizaram a Visita de Estudo “in loco” ao Castro de S. Lourenço com suporte do Guião- Questionário da Visita de Estudo “in loco” (anexo 3), que por ser a única visita “in loco” realizada em ambos os ciclos, torna-se a única que visa responder à questão *De que forma os alunos constroem o conhecimento histórico através da visita de estudo “in loco”?* que tinha em atenção as atividades e os resultados obtidos

anteriormente, no sentido de se sentir no final desta, uma evolução no que concerne à atribuição de significância histórica, bem como na compreensão e construção do conhecimento histórico, sempre com o intuito de fomentar a ideia de preservação do património, tendo em conta que “[...]a conservación del patrimonio cultural requiere que hagamos visible el lazo que nos une a las personas y objetos del pasado, sin reducirse a una sucesión en el tiempo o a una simple filiación genética” (Pomian, 1998, in Pinto, 2016, p.18). Sendo assim, nesta atividade, tal como se especulava, houve uma evolução no que concerne aos resultados obtidos, pois os alunos tiveram oportunidade de explorar livremente o Castro, de tocar, cheirar e sentir, algo que através das VEV's é impossível, como refere Oliveira (2011). Portanto, destacam-se para esta atividade ao nível da construção do conhecimento histórico as categorias de *Inferência científica, Ideia válida histórica e Resposta científica*, em que os alunos já revelaram conhecimento científico acerca do que está a ser observado, e por vezes foram capazes de o justificar com dados históricos, sendo assim perceptível a evolução sentida, no que concerne à construção do conhecimento histórico da primeira sessão para esta. No que toca à atribuição de significância histórica, destacamos que a maioria dos alunos incide nas seguintes categorias de resposta: *Conhecer/aprender o passado, Valoriza e preservar o património histórico*, em que os alunos atribuem significância histórica ao nível da compreensão do passado e da valorização e preservação do património, indo ao encontro de objetivos delineados para a implementação do projeto, neste ciclo, as respostas incidem ainda nas *Inferência do detalhe, e Inferência do contexto*, em que as crianças revelam preocupação em compreender o que observaram e não entenderam, bem como conhecer aspetos ligados ao contexto do castro que não observaram e gostariam de observar. Por fim, destacamos ainda uma categoria, *Conjeturas do contexto*, em que os alunos demonstram através das suas conjeturas uma preocupação em contextualizarem-se com o período e modo de vida correspondente ao que foi observado.

Para concluir a passagem por este ciclo, passamos para a terceira sessão em que os alunos realizaram um texto descritivo da atividade da Visita de Estudo “in loco” (anexo 4), com o intuito de consolidar as aprendizagens desenvolvidas, e concluímos que as respostas dos alunos incidiram em 4 categorias, *Perspetiva valorativa* em que os alunos apresentam uma resposta em que descrevem o que valorizaram mais ao longo da atividade desenvolvida, *Perspetiva presentista e visão deficitária* em que os alunos expressam uma visão deficitária comparativamente ao presente, *Perspetiva de relação passado/presente* onde os alunos relacionam e comparam as

evidências históricas com o presente, reconhecendo mudanças e continuidades, e *Perspetiva descritiva detalhada* em que se integraram mais alunos (3 alunos em 8) e que por sua vez apresentam uma resposta com suporte nos detalhes do que observaram, e produzem uma descrição rigorosa de toda a experiência desenvolvida.

Na conclusão da implementação do projeto neste contexto, os alunos do 1.º ciclo realizaram uma ficha de metacognição (anexo 5), com vista a avaliar as atividades desenvolvidas, e foi perceptível a desmotivação que os alunos sentiram no decorrer desta atividade, em que desde início se demonstraram indignados por terem que responder a uma ficha, principalmente quando esta não contava para a avaliação. O que se justifica nestas idades, com o pouco gosto que as crianças têm em escrever por ainda estarem num processo inicial da sua aprendizagem da escrita, e por se tratar de uma atividade que não se destaca das que preenchem a sua rotina escolar, embora valorizasse única e exclusivamente a opinião da criança. Como tal, o nível de respostas obtido não foi o mais desejado, denotando-se na maioria dos casos uma falta de esforço dos alunos na interpretação das perguntas, resultando conseqüentemente em respostas que se afastavam verdadeiramente do que era pretendido. Dos resultados obtidos, foi possível apurar que os alunos consideraram mais interessante, e vinculadora de conhecimento a Visita de Estudo “in loco” do que a Visita de Estudo Virtual, e das poucas questões às quais se atribuíram categorias de resposta, as respostas incidiram maioritariamente nas categorias de *Contacto direto com as fontes* onde os alunos justificam a sua escolha valorizando o contacto direto que estabeleceram com as fontes, e *Metodologias de aprendizagem construtivistas*, em que os alunos justificam a sua escolha valorizando as metodologias de aprendizagem construtivistas inerentes à atividade, indo ao encontro do que defende Manique & Proença quando afirma que “Estudados através da Escola, mediante recurso a métodos científicos, os bens patrimoniais deixam de ser meras construções antigas e adquirem para os jovens que os estudam, o significado simbólico da evolução temporal da sociedade em que se inserem.” (Manique & Proença, 1994, p.63).

Denotou-se uma progressão em relação às competências dos alunos no que concerne ao conhecimento e à compreensão histórica, revelando diversos níveis de complexidade nas respostas às tarefas nas quais participaram, assim como foi perceptível a capacidade de atribuir valor patrimonial (material e imaterial), e significância histórica e/ou patrimonial ao sítio patrimonial visitado virtualmente e “in loco”.

Desta forma, concluímos que no que toca ao 1ºCEB o projeto de intervenção implementado revelou-se bastante positivo para todos os alunos que no processo de ensino-aprendizagem participaram. Enfatizando os alunos, que tiveram a oportunidade de iniciarem o estudo da história, partindo do estudo da história local e do seu património (conteúdo integrado no programa do 1 CEB mas nem sempre devidamente valorizado), que dessa forma construíram o seu conhecimento histórico à medida que desenvolviam atitudes de preservação e de valorização do património.

Concluída a fase do projeto concernente ao 1º ciclo, transitámos para a intervenção realizada no 2º ciclo, sendo que neste contexto o projeto seguiu um desenrolar diferente comparativamente ao que acontecera no 1º ciclo. Neste ciclo, comparativamente ao 1º ciclo o tempo de intervenção foi bastante restrito, e havia uma preocupação intensa por parte do professor cooperante, no sentido de lecionar todos os conteúdos a tempo de os alunos ainda se prepararem para as provas de aferição, ao que tivemos que nos adaptar, ainda assim desenvolvemos estratégias pedagógicas desafiantes e motivadoras, que nos permitiram, não só atingir os objetivos pedagógicos do projeto, bem como os objetivos delineados pelas orientações curriculares para o ensino da História e Geografia de Portugal. Neste sentido o projeto desenvolveu-se neste contexto em duas sessões num período de duas semanas, e incidiu sobre um conteúdo programático a lecionar neste caso *O estilo Manuelino: Os principais Monumentos do Estilo Manuelino*, ao contrário do que passara no 1º Ciclo, em que o conteúdo a abordar foi selecionado por nós. Portanto, derivado às circunstâncias, e ao previamente acordado com o professor cooperante, neste ciclo os alunos apenas puderam experienciar a Visita Virtual, sendo que não foi possível organizar uma Visita de Estudo “in loco” por variadíssimas condicionantes. Os alunos realizaram ainda uma ficha de metacognição das atividades desenvolvidas, muito semelhante à implementada no 1º ciclo.

Neste contexto, é possível afirmar no que concerne à Visita de Estudo Virtual, que os resultados obtidos foram bem mais complexos e interessantes comparativamente ao 1º ciclo, devido à maturidade e à maior proximidade com o ensino da História que apresentam devido às orientações curriculares inerentes à disciplina de História e Geografia de Portugal. Com esta atividade procuramos responder às questões de investigação, de como constroem os alunos conhecimento histórico e significância histórica através da Visita de Estudo Virtual, que consistiu numa visita aos principais monumentos do Estilo Manuelino através do site www.360portugal.com,

com o suporte de um guião-questionário (anexo 7). Em muitas das questões, os alunos transportaram os conhecimentos prévios que detinham para cruzar com a informação do site, ou limitavam-se a transcrever a informação anexa ao site, contudo, revelaram construir conhecimento histórico nas respostas categorizadas por *Resposta válida histórica* em que os alunos apresentam uma resposta válida que por sua vez demonstra conhecimento científico por vezes comprovados por dados históricos, *Inferência contextualizada* em que os alunos apresentam uma resposta válida, indicando o reinado de início da construção, contextualizando com a época, *Inferência cruzada*, onde os alunos apresentam uma resposta válida através dos detalhes que observaram na fonte patrimonial icónica e conhecimentos prévios sobre a época dos descobrimentos. No domínio da significância histórica, os alunos demonstraram atribuir significância nas respostas categorizadas por *Valorização da funcionalidade* em que 2 alunos em 15 os remetem para a funcionalidade da janela como abertura de iluminação e defesa, *Relação passado presente*, categoria dominante, em que o relato dos alunos (6 alunos em 15) relaciona a janela com a época dos descobrimentos, e no presente a sua relevância para a preservação da memória coletiva sendo também um monumento turístico.

Em suma, podemos concluir que ambas as experiências foram enriquecedoras no sentido do nosso desenvolvimento profissional, claramente devido à intervenção dos professores cooperantes e dos alunos inseridos no projeto, foi notória a evolução sentida da nossa parte, no que toca à delimitação das atividades a desenvolver, à seleção e construção dos materiais e instrumentos a utilizar, bem como na aplicação de tudo isto na prática, da intervenção no 1º ciclo para o 2º ciclo. Em relação ao 1º ciclo, para além de mais extenso o período de intervenção no contexto, foi mais proveitoso no sentido de termos estabelecido um contacto mais próximo e direto com as crianças, enquanto no 2º ciclo as experiências como figura principal da sala foram apenas duas, tendo sido este um contexto de intervenção mais direcionado para a observação do que para a intervenção. Contudo, no 2º ciclo, embora não se tenha realizado uma visita de estudo “in loco”, a implementação da visita de estudo virtual, serviu para combater as expectativas defraudadas na implementação desta atividade no 1º ciclo, tendo sido mais benéfica para todos os intervenientes em todos os aspetos, desde a não ocorrência de problemas técnicos, à concentração e dedicação dos alunos, os resultados obtidos, mas também a mediação por nós realizada comparativamente ao 1º ciclo, que revelou alguma experiência e um colmatar de erros cometidos no passado. Portanto, com base na análise efetuada, foi possível apurar as inferências que os alunos

construíram com base na observação do património local no caso do 1º ciclo, e do património nacional no caso do 2º ciclo, bem como constroem este conhecimento histórico através da observação direta das fontes patrimoniais com recurso à visita de estudo virtual e “in loco” no 1º ciclo, e à visita de estudo virtual no 2º ciclo, assim como atribuem esta significância histórica através da participação nestas metodologias de cariz construtivista, sendo desta forma possível afirmar que os objetivos foram alcançados e que as questões de investigação propostas foram respondidas, denotando-se ainda uma evolução desde o primeiro dia deste projeto até ao último.

Em jeito de conclusão, resta-nos fazer uma comparação entre a Visita de Estudo Virtual e a Visita de Estudo “in loco”, de forma a entender em qual das duas os alunos obtêm melhores resultados. Neste sentido, só é possível fazer uma comparação direta no caso do 1º ciclo, sendo este o único contexto em que foram implementados os dois tipos de visita, e como foi vindo a ser abordado ao longo deste relatório, os alunos revelaram um interesse, dedicação, e compreensão do que estavam a fazer e a observar na visita de estudo “in loco”, assim como um nível de construção de conhecimento histórico e de atribuição de significância histórica incomparável ao atingido na visita de estudo virtual. Isto não se deve simplesmente ao facto, que é uma realidade de que a visita de estudo “in loco”, “...para além do carácter lúdico que possuem, também têm uma componente pedagógica de cariz muito forte. Permitem aos alunos presenciarem in loco os fenómenos, manipularem e recolherem materiais...” (Oliveira, 2011, p.38), mas também devido às falhas técnicas que se fizeram sentir na implementação da visita de estudo virtual no contexto do 1º ciclo, o que vem reforçar a ideia de que se o contexto onde se pretende implementar uma atividade deste tipo não for possuidora de computadores e de internet de um nível de qualidade mediano (caso do contexto do 2º ciclo), torna-se muito difícil a realização da mesma, e como é sabido, é o que se passa na maioria dos contextos escolares. Desta forma, é plausível seguir a ideia de Oliveira (2011), quando afirma que as visitas de estudo virtual não devem ser vistas como um substituto às visitas “in loco”, mas apenas às que derivado a diversas condicionantes (monetárias, transporte, distância), não sejam possíveis de realizar, ou então, servirem como ocorreu no contexto do 1º ciclo, de preparação para uma visita de estudo “in loco” a realizar proximamente.

6.2 Limitações e recomendações para futuras investigações

Damos início a este subtópico, referindo as dificuldades sentidas no que concerne à implementação de um projeto com a mesma proposta pedagógica, contudo em dois ciclos de aprendizagem diferentes, implicando dessa forma posturas, atitudes, e comportamentos distintos por parte do docente, em relação à seleção dos conteúdos a desenvolver, e conseqüentemente à construção dos materiais e à conduta na implementação das atividades.

Em concordância com o referido anteriormente, urge também referir em jeito de comparação a calendarização do tempo de intervenção em ambos os ciclos, sendo que o tempo de intervenção no 1º ciclo foi claramente superior ao disposto para o 2º, podendo neste caso ter sido dividido de igual. Resta ainda referir a limitação de experiências a que estamos sujeitos em cada um dos estágios, onde por exemplo no 1º ciclo existem quatro anos de escolaridade, e a maioria dos alunos só contacta com um, felizmente tive a oportunidade de estagiar numa turma que era composta por alunos do 3º e do 4º ano, e foi possível entender algumas das diferenças inerentes aos mecanismos e dinâmicas de sala de aula utilizados em cada um deles, no entanto se do 3º para o 4º ano de escolaridade existe uma diferenciação na prática de ensino-aprendizagem, é evidente que no 1º ano de escolaridade as diferenças são ainda mais abundantes, e o contacto que tive com o 1º ano foi apenas derivado das atividades extra curriculares que a escola organizava para todos os alunos, não tendo dessa forma a percepção das dinâmicas da sala de aula. Este aspeto entra em consonância com o segundo ciclo, onde apenas tive a oportunidade de estagiar junto de uma turma de 5º ano, terminando dessa forma o meu estágio sem qualquer contacto com o 6º ano.

No que toca ao desenvolvimento do projeto, temos algumas considerações a fazer, como por exemplo a insegurança sentida em relação ao tema do projeto e a sua respetiva implementação no 1º ciclo, por neste contexto os alunos não terem estabelecido ainda contacto com o ensino da História (isto no caso dos do 3.º ano), salvo os alunos do 4.º ano com algumas abordagens expositivas com recurso ao manual de Estudo do Meio por parte da docente cooperante. A insegurança, também se fez sentir no 2º ciclo, porém desta vez não se prendia à nulidade de contacto dos alunos com o ensino da História, mas sim derivado às diversas condicionantes com que nos deparamos no planeamento das atividades a desenvolver, bem como na seleção dos conteúdos a desenvolver nas mesmas, devido à pressão que o professor cooperante sentia para lecionar todos os conteúdos na totalidade de modo a ainda depender de

tempo para preparar os alunos para as provas de aferição, o que condicionou bastante a nossa intervenção, e que conseqüentemente impossibilitou a realização de uma visita de estudo “in loco”, algo que era ambicionado para estudo neste projeto.

Ainda assim, foi-nos possível desenvolver competências profissionais, e colocar em prática aprendizagens desenvolvidas ao longo da nossa formação académica, enquanto desenvolvemos um projeto de investigação-ação ao encargo da pedagogia. Como tal, deixamos a sugestão para a realização de mais projetos de investigação com base em conteúdos relacionados com a Educação patrimonial e a Educação histórica, a significância histórica, tendo em conta as abordagens didáticas e pedagógicas, visto que ainda hoje, estas problemáticas ainda não estão enraizadas nos nossos contextos escolares. Dessa forma, é necessário olhar para a implementação deste tipo de propostas, como um contributo para a mudança do paradigma que se faz sentir no ensino, que carece de abordagens didáticas, e que envolvam o aluno em experiências desafiadoras, motivadoras, e verdadeiramente significativas.

Aconselhamos ainda os futuros mestrandos, que realizem visitas de estudo (Virtual e “in loco”), divulgando o potencial que estas assumem na construção do conhecimento histórico e da atribuição da significância histórica por parte dos alunos, como ocorreu no nosso caso. Sendo assim, é impreterível que na delineação deste tipo de atividades, os futuros mestrandos tenham sempre em conta, os conhecimentos prévios dos alunos, o contexto em que estão inseridos, e os objetivos inerentes à prática a desenvolver.

Em jeito de conclusão, deixamos uma última sugestão aos futuros mestrandos, que se prende com negociar o mais atempadamente possível, com os professores cooperantes dos contextos onde estarão inseridos, para que de modo a não influenciar as suas prioridades educativas, tenham previamente conhecimento do tempo de intervenção, e da liberdade para a mesma, de forma a recolher os recursos e a delinear as estratégias necessárias.

Referências Bibliográficas

- Alexandre, F. & Diogo, J. (1990). *Didáctica da Geografia: Contributos para uma Educação no Ambiente*. Lisboa: Texto Editora.
- Almeida, É. (2014). *O património histórico como estratégia pedagógica para a construção do conhecimento histórico*. Tese de Mestrado em Ensino do 1º e do 2º Ciclo do Ensino Básico. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Almeida, E. & Solé, G. (2015). O património histórico como recurso pedagógico para a construção do conhecimento histórico. In Glória Solé (Org.). *Educação Patrimonial: contributos para a construção de uma consciência histórica* (pp. 231-261). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEEd), Instituto de Educação, Universidade do Minho. ISBN: 978-989-8525-43-7.
- Barca, I. (2004). Aula Oficina: do projeto à avaliação. In Barca, I. (Org.) *Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica: Para Uma Educação Histórica De Qualidade*. (pp. 131-144). Braga: CIED. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.
- Cercadillo, L. (2000). *Significance In History: Student's Ideas In England and Spain*. Comunicação apresentada no simpósio *Creating Knowledge in the 21 st. Century: Insights from Multiple Perspectives – American Educational Research Association Conference*. New Orleans.
- Cercadillo, L. (2001). *Significance in history: students' ideas in England and Spain*, In A. Dickinson; P. Gordon & P. Lee (Eds.), *Raising standards in History Education* (pp. 116- 145). London: Woburn Press.
- Cooper, Hilary. (1992). *The Teaching of History – Implementing the National Curriculum* (1st ed.). Londres: David Fulton Publishers.
- Costa, A. (2016). *A compreensão do tempo para o desenvolvimento do pensamento histórico: um estudo com alunos do 1º e do 2º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Mestrado em Ensino do 1º e do 2º Ciclo do Ensino Básico. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Collingwood, R. (1978). *A Ideia de História* (4º ed.). Lisboa: Editorial Presença.

- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). *Investigação-ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. Psicologia, Educação e Cultura, 13 (2),455-479.
- Duarte, A. (1994). *Lisboa: Roteiro do professor - Visitas de estudo. Percursos culturais. Jogos didácticos. Actividades interdisciplinares para a área escola*. Lisboa: Texto Editora.
- Duarte, A. (1993). *Educação patrimonial. Guia para professores, educadores e monitores de museus e tempos livres*. Lisboa: Texto Editora.
- Elliot, J. (1991). *El Cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata.
- Fosnot, C.(1999). *Construtivismo e educação : teoria, perspectivas e prática*. Lisboa : Instituto Piaget, D.L. (Horizontes pedagógicos).
- Hernández, F. & Rojo, M. C. (2012). *Museografía didáctica e interpretación de espacios arqueológicos*. Gijón: Trea Ediciones.
- Manique, A. (1994). *Didáctica da história : património e história local*. (1ª ed.) Lisboa : Texto Editora.
- Monsanto, M. (2009). Conceções dos alunos sobre significância histórica. In, Barca, I. Schmidt, M. *Atas das V jornadas internacionais de educação histórica*. Educação Histórica investigação em Portugal e no Brasil. Universidade do Minho.
- Oliveira, C. (2011). *A visita de estudo virtual como recurso para aprender História : um estudo sobre significância histórica com alunos do 5º ano de escolaridade*. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Pereira, M. (2014). *A visita de estudo virtual como estratégia educativa na aprendizagem de História e o potencial didáctico dos mapas digitais no ensino de Geografia*. Tese de Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Pinto, M. H. (2011). *Educação Histórica e Patrimonial: concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação,

Especialidade de Educação em História e Ciências Sociais. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.

Pires, C. M. (2010). A investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente.

EDUSER: revista de educação, Vol. II. Inovação Investigação em Educação. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação.

Proença, M. C. (1990). *Ensinar/aprender história: Questões de didáctica aplicada*. Lisboa: Livros Horizonte.

Molina, S., Llonch, N. & Martínez, T. (2016). Identidad, ciudadanía y patrimonio. Educación histórica para el siglo XXI . Gijón: Trea Ediciones.

Seixas, P. (1997). Mapping the terrain of historical Significance. *Social Education*, 61(1), 22-27.

Solé, G. (2009). *A História no 1.º Ciclo do Ensino Básico: a Conceção do Tempo e a Compreensão Histórica das crianças e os Contextos para o seu Desenvolvimento*. Tese de Doutoramento, Ramo de Estudos da Criança, Área de Estudos do Meio Social. Braga: Instituto de Estudos

Solé, G. (2014). O Património arqueológico como recurso para o desenvolvimento da consciência histórica e patrimonial: um estudo com alunos universitários da Licenciatura de Educação Básica. In Solé, G. (Org.), (2014). *Educação Patrimonial: Novos Desafios Pedagógicos*. Braga: CIED, Instituto de Educação, Universidade do Minho.

Solé, G. (2015). Introdução. In Glória Solé (Org.). *Educação Patrimonial: contributos para a construção de uma consciência histórica* (pp. 7-13). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIED), Instituto de Educação, Universidade do Minho.

Anexos

Anexo 1- Ficha de Levantamento de conhecimentos prévios

| |
|-------------------------|
| Data: __/__/2016 |
| Ano: |
| Nome: _____ |

Ficha de levantamento de conhecimentos prévios

1. O que é um castro?

2. Conheces algum castro? Se sim, indica qual/quais?

3. Que povos habitavam os castros?

4. Onde se localizam geralmente os castros e porquê?

5. Como eram as suas habitações?

6. Explica por que razão os castros tinham muralhas.

Anexo 2- Guião-Questionário Visita de Estudo Virtual Castro de São Lourenço (Vila-Chã, Esposende) e ao Castro do Senhor dos Desamparados (Palmeira de Faro-Esposende)

Guião-questionário: “Visita de Estudo virtual ao Castro de S. Lourenço (Vila-Chã, Esposende) e ao Castro do Senhor dos Desamparados (Palmeira de Faro, Esposende)

| | |
|-------------------------|------------|
| Data: __/__/2016 | |
| Ano: | |
| Nome: _____ | N.º: _____ |
| Nome: _____ | N.º: _____ |

Antes de iniciarem a realização da atividade que vos é proposta, leiam com atenção as seguintes indicações:

o

GUIÃO DA ATIVIDADE **“EXPLORAR O CASTRO DE S. LOURENÇO E DO CASTRO DO SENHOR DOS DESAMPARADOS COM O *GOOGLE EARTH*”**

1. A atividade será efetuada em pares/grupos de 3.
2. É de todo pertinente que sigam todas as orientações bem como, analisem com muita atenção o que vos é pedido em cada tarefa e, em caso de dúvida, devem sempre solicitar a cooperação do professor.
3. **Devem responder a todas as tarefas/atividades no próprio guião**, à medida que vão sendo realizadas.
4. A atividade “Exploração do Castro de S. Lourenço e do Castro do Senhor dos Desamparados com o *Google Earth*”, tem como **tempo de duração 60 minutos**.

Para dar início à atividade, devem ligar o computador e de seguida, abrir o *Google Earth*.



O resultado da vossa ação anterior deverá ser o seguinte:

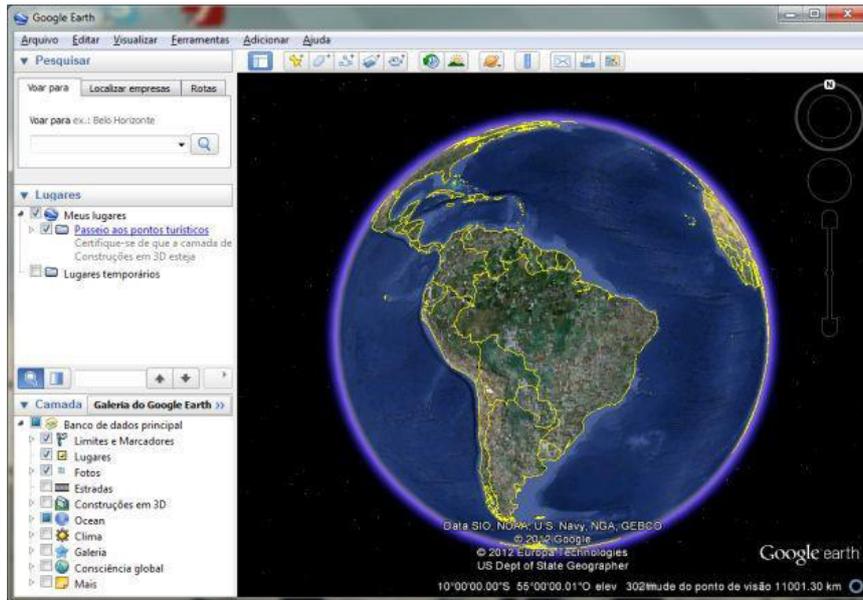


Fig. 1 – Aspeto inicial do *Google Earth*. Fonte: Retirado de: <http://google-earth-pro.softonic.com.br>,

Vamos dar início à realização das tarefas da atividade “Explorar o Castro de S. Lourenço e do Castro do Senhor dos Desamparados com o *Google Earth*”.

Tarefa 1 – Pesquisa através do Google Earth o Castro de S. Lourenço, para isso escreve no espaço de pesquisa “Castro de S. Lourenço, Vila Chã”

- 1.1. Localizem através do Google Earth o Castro de S. Lourenço.
- 1.2. Observem o castro e todo o seu espaço envolvente.
- 1.3. Expliquem por que razão este castro terá sido construído neste local.

Tarefa 2 – Realizem um zoom do castro focando a observação sobre o pano de muralha visível do Castro de S. Lourenço.

2.1 Qual a razão de existirem muralhas no castro?

Tarefa 3 – Dirijam a vossa observação agora para as construções do castro.

3.1. Qual a forma da maioria das habitações?

3.2. Qual a finalidade da reconstrução de algumas das casas castrejas?

3.3. O que gostarias de saber mais sobre este Castro de S. Lourenço? Escreve algumas questões.

Tarefa 4 – Pesquisa através do Google Earth o Castro do Senhor dos Desamparados, para isso escreve no espaço de pesquisa “Castro do Senhor dos Desamparados”.

4.1. Localizem através do Google Earth o Castro do Senhor dos Desamparados.

4.2. Observem o castro e todo o seu espaço envolvente.

4.3. Que semelhanças e diferenças encontram em relação ao Castro de S. Lourenço.

Anexo 3- “Visita de Estudo “in loco” ao Castro de S. Lourenço (Vila-Chã, Esposende) e ao Centro Interpretativo”

Guião-roteiro: “Visita de Estudo “in loco” ao Castro de S. Lourenço (Vila-Chã, Esposende) e ao Centro Interpretativo”

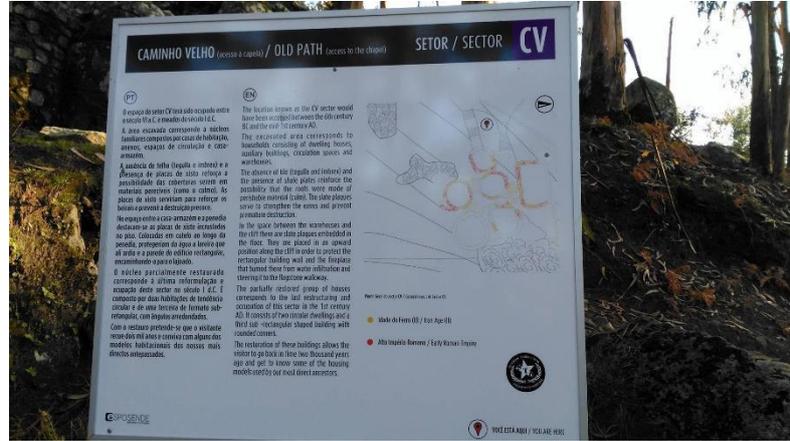
| | |
|-------------------------|------------|
| Data: __/__/2016 | |
| Ano: | |
| Nome: _____ | N.º: _____ |
| Nome: | N.º: |

Antes de iniciarem a realização da atividade que vos é proposta, leiam com atenção as seguintes indicações:

GUIÃO DA ATIVIDADE “**EXPLORAR O CASTRO DE S. LOURENÇO E O CENTRO INTERPRETATIVO**”

1. A atividade será efetuada em pares/grupos de 3.
2. É de todo pertinente que sigam todas as orientações bem como, analisem com muita atenção o que vos é pedido em cada tarefa e, em caso de dúvida, devem sempre solicitar a cooperação do professor.
3. **Devem responder a todas as tarefas/atividades no próprio guião**, à medida que vão sendo realizadas.
4. A atividade “Exploração do Castro de S. Lourenço e do Centro Interpretativo”, tem como **tempo de duração 60 minutos**.
5. A visita ao Castro de S. Lourenço será de **observação livre**. A partir da observação direta dos vestígios arqueológicos, da informação disponível nos painéis informativos existentes no Castro, procura responder a este guião-roteiro.
6. Lê com atenção todas as questões que te são colocadas e responde o mais completo possível.

Tarefa 1- Observem o castro e todo o seu espaço envolvente. Leiam a informação do painel informativo (Sector CV)



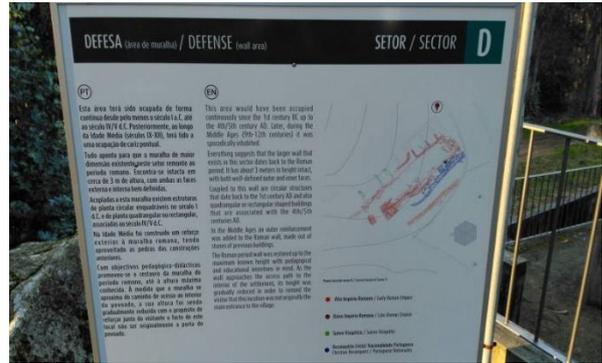
1.1. O que é um castro?

1.2. Expliquem por que razão este castro terá sido construído neste local.

1.3. Como sabemos que o castro foi ocupado por vários povos?

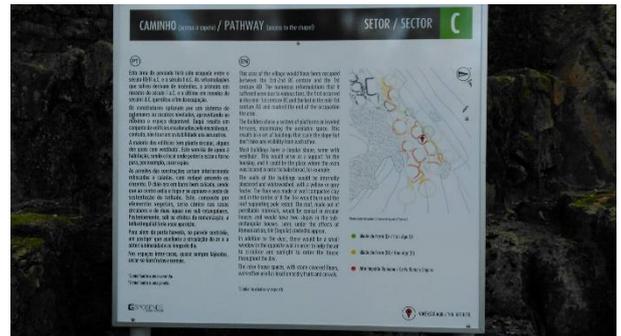
Tarefa 2 – Atendem no que observam neste espaço e na informação do painel informativo

(Sector D).



2.1 Qual a razão de existirem muralhas no castro?

Tarefa 3 – Dirijam a vossa observação agora para as construções do castro (Sector C)



3.1. Qual a forma das habitações?

3.2. Qual a finalidade da reconstrução de algumas das casas castrejas?

3.3. O que podem concluir sobre as habitações dos povos castrejos.

3.4. O que gostariam de saber mais sobre este Castro de S. Lourenço? Escreve algumas questões.

Anexo 4- Texto descritivo da Atividade

Texto Descritivo da Atividade da Visita de Estudo in loco ao Castro de S. Lourenço e ao Centro Interpretativo

1. A partir da experiência que tiveste com a visita ao Castro de S. Lourenço, redige um texto sobre o que ficaste a conhecer sobre o castro e o modo de vida dos povos que o habitaram. O texto deve ter no mínimo 10 linhas.

2. Ilustra o teu texto com um desenho que identifica o que mais gostaste da visita ao Castro de S. Lourenço.

Anexo 5- Ficha de Metacognição (1º CEB)



Nome: _____

Data: _____

Ficha de metacognição

1. O que achaste da visita de estudo virtual através do GoogleEarth ao Castro de S. Lourenço em Vila-Chã e ao Castro do Senhor dos Desamparados em Palmeira-de-Faro?

Muito interessante

Interessante

Pouco interessante

2. O que achaste da visita de estudo “in loco” ao Castro de S. Lourenço em Vila-Chã e ao Centro Interpretativo?

Muito interessante

Interessante

Pouco interessante

3. Recordas-te da atividade realizada com o Google Earth da visita virtual? Identifica as aprendizagens mais significativas.

4. Recordas-te da atividade realizada no Castro de S. Lourenço em Vila-Chã? Identifica as aprendizagens mais significativas.

5. Coloca as seguintes atividades por ordem de importância (1 mais importante e 5 menos importante) tendo em atenção o teu empenhamento nas tarefas:

a) Resolver o Guião-Questionário da visita de estudo virtual;

b) Resolver o Guião-Questionário da visita de estudo “in loco”;

c) Explorar o GoogleEarth manipulando o computador;

d) Explorar os vestígios arqueológicos do Castro de S. Lourenço.

e) Elaborar o texto descritivo da visita de estudo “in loco”;

6. Que atividade te causou mais interesse?

6.1. Porquê?

7. A visita virtual através do GoogleEarth levou-te a conhecer melhor o Castro de S. Lourenço e o modo de vida da população Castreja?

Sim

Não

6.1 – Justifica.

8. Como avalias o uso do GoogleEarth para a localização, contextualização e exploração de locais?

Muito útil

Útil

Pouco útil

Nada útil

9. Achas que as visitas virtuais através do GoogleEarth são úteis para estudares outros tópicos da História Local e da História de Portugal? Justifica a tua resposta.

10. A visita de estudo “in loco” levou-te a conhecer melhor o Castro de S. Lourenço e o modo de vida da população Castreja?

Sim

Não

10.1 – Justifica.

11. Como avalias a realização de visitas de estudo “in loco” para a localização, contextualização e exploração de locais?

Muito útil

Útil

Pouco útil

Nada útil

12. Achas que a realização da visita de estudo “in loco” seria útil para estudares outros tópicos da História Local e da História de Portugal? Justifica a tua resposta.

Anexo 6- Guião-questionário: “Visita de Estudo virtual aos principais monumentos do estilo Manuelino: Torre de Belém em Lisboa, Convento de Cristo em Tomar, Mosteiro dos Jerónimos em Lisboa

**Agrupamento Vertical de Escolas António Correia de Oliveira
Escola E.B 2/3 António Correia de Oliveira**

Guião-questionário: “Visita de Estudo virtual aos principais monumentos do estilo Manuelino: Torre de Belém em Lisboa, Convento de Cristo em Tomar, Mosteiro dos Jerónimos em Lisboa.”

| | |
|-------------------------|---------------|
| Data: __/__/2017 | |
| Ano: | Turma: |

GUIÃO DA ATIVIDADE **“Visita de Estudo virtual aos principais monumentos do estilo Manuelino: Torre de Belém em Lisboa, Convento de Cristo em Tomar e Mosteiro dos**

Antes de iniciarem a realização da atividade que vos é proposta, leiam com atenção as seguintes indicações:

1. A atividade será efetuada individualmente.
2. É de todo pertinente que sigam todas as orientações bem como, analisem com muita atenção o que vos é pedido em cada tarefa e, em caso de dúvida, devem sempre solicitar a cooperação do professor.
3. **Devem responder a todas as tarefas/atividades no próprio guião**, à medida que vão sendo realizadas.

4. A atividade “Visita de Estudo virtual aos principais monumentos do estilo Manuelino: Torre de Belém, Convento de Cristo, Mosteiro dos Jerónimos” tem como **tempo de duração 90 minutos**.

Para dar início à atividade, devem ligar o computador e de seguida, abrir o browser da internet na página *Google*



O resultado da vossa ação anterior deverá ser o seguinte:



Fig. 1 – Aspeto inicial do *Google* Fonte: Retirado de <https://www.google.pt> ;

Vamos dar início à realização das tarefas da atividade “Visita de Estudo virtual aos principais monumentos do estilo Manuelino: Torre de Belém em Lisboa, Convento de Cristo em Tomar e Mosteiro dos Jerónimos em Lisboa ”.

Tarefa – Pesquisa através do Google www.360portugal.com e abre na página indicada, o resultado dessa ação terá que ser o seguinte:



Clica na imagem que refere “Património da humanidade” como indica a imagem seguinte:



O resultado deverá ser o seguinte:



1- Localiza a Torre de Belém e clica na imagem. O resultado deverá ser o seguinte:



Atenta na informação facultada pelo site acerca da Torre de Belém e responde às seguintes questões:

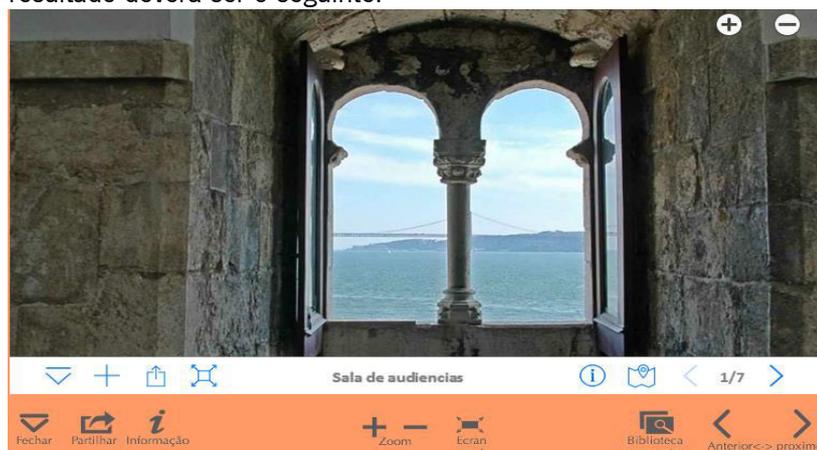
1.1- Em que ano se iniciou e em que ano se concluiu a construção da Torre de Belém?

1.2- Sob que reinado se deu a construção da Torre?

Desce na página até encontrares o reprodutor de vista em 360°, o resultado deverá ser o seguinte:



Nas setas “anterior-próximo” localiza a “Sala de Audiências” e faz zoom na Janela, o resultado deverá ser o seguinte:



1.3- Refere os elementos decorativos do estilo Manuelino que estão presentes na janela.

Nas setas “anterior-próximo” localiza o panorama 6 “Terraço do Baluarte” e faz zoom nas cúpulas que se encontram nas extremidades do Terraço. O resultado deverá ser o seguinte:



1.4- Em ambas as cúpulas encontram-se símbolos relevantes na arte do Manuelino. Refere quais.

1.5- Refere o que representam esses símbolos relevantes do Manuelino.

2 - Regressa à página anterior, e abre o edifício “Mosteiro dos Jerónimos”. O resultado da deverá ser o seguinte:

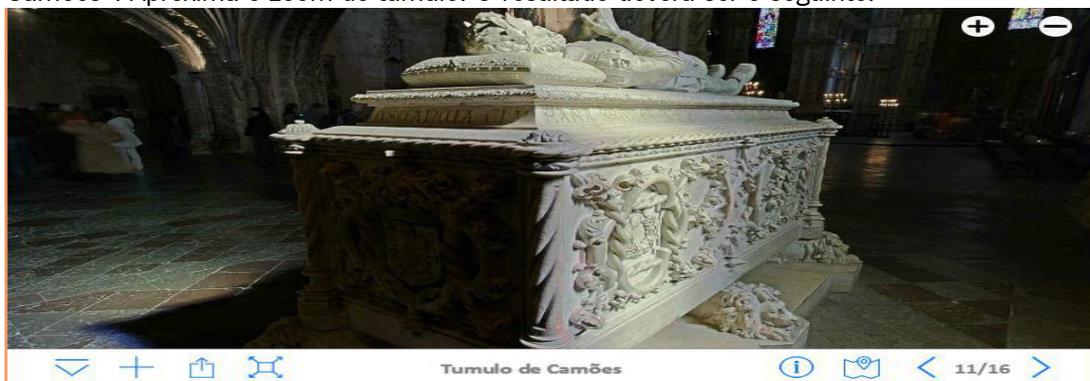


Atenta na informação facultada pelo site e pelo reprodutor de vista em 360°, e responde às seguintes questões:

2.1 - Quem iniciou a construção do Mosteiro dos Jerónimos? Em que ano?

2.2 - Em quantas áreas se divide o Mosteiro? Enumera-as.

2.3 - Utilizando o reprodutor de vista em 360°, avança até ao panorama 11 “Túmulo de Camões”. Aproxima o zoom do túmulo. O resultado deverá ser o seguinte:



É possível observar diversas referências aos descobrimentos. Indica-as.

2.4 - Dirige-te no reprodutor de vista em 360° até ao panorama 3 “Claustro piso 1”, e aumenta o zoom na cúpula da torre da igreja. O resultado deverá ser o seguinte:

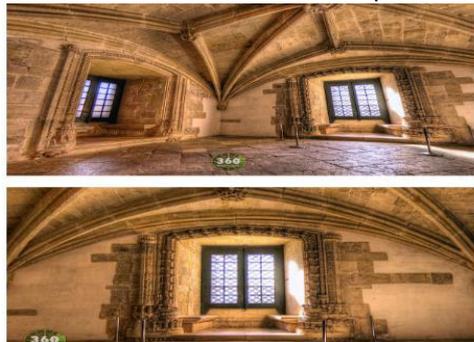


A cúpula da torre da igreja tem bem patente elementos decorativos e símbolos fundamentais da arte manuelina, indica quais e qual o seu significado.

- 3- Regressa à página anterior e abre o edifício “Convento de Cristo de Tomar”, de seguida desce na página até “VISTA AÉREA GERAL- Panoramas Individuais”. O resultado deverá ser o seguinte:



Clica sobre a letra D-Sala do Capitulo. O resultado da tua ação deverá ser o seguinte:



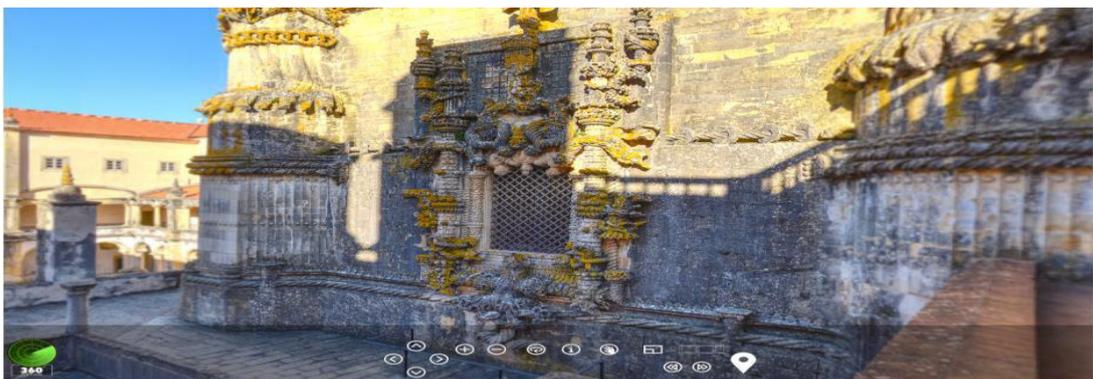
D Manuel sucessor do infante na governação da Ordem de Cristo, manda em 1506 construir a nave rectangular da igreja, abrindo um arco triunfal no espaço de dois tramos do lado ocidental da Charola. A Charola passa a ser capela-mor da igreja. Para ocidente constroi a Nave, Coro Baixo, Coro Alto, Sacristia e Casa do Capitulo. O projecto é de Diogo de Arruda. O desnível no terreno obriga construção em 2 pisos. O artesanado da abóbada do coro tem grandes afinidades com o dos Jerónimos, é iluminado por quatro grandes janelas com colunas laterais de base gótica e fuste ornamentado com troncos e figuras radiculares. Um óculo a poente, interiormente emoldurado por estrias escavadas simetricamente, completa a iluminação. O catedral original de 1515 (obra de Olivier de Gand e Fernão Muñoz) foi destruído pelas tropas francesas durante as invasões do séc XIX, sendo este que aqui vemos proveniente do Convento de Santa Joana em Lisboa.



- 3.1- Atenta na informação facultada pelo site e indica:
Quem ordenou, e em que ano se deu a construção desta nova nave do edifício?

- 3.2- Esta área apresenta semelhanças com outro edifício relevante do património nacional. Refere qual e porquê.

- 3.3- Desliza na imagem até “Visita virtual- 360º” e clica sobre a Janela visível. O resultado deverá ser o seguinte:



A janela que estás a observar a que período marcante da História de Portugal corresponde? Justifica.

3.4- Enumera todos os elementos decorativos do estilo Manuelino que observas na janela.

3.5- De todos os elementos decorativos que enumeraste, quais são os que apresentam maior valor simbólico? Justifica.

3.6- Na tua opinião, que relevância teve esta janela no passado? E no presente? Justifica.

4- Que conclusões retiradas sobre o estilo manuelino?

Anexo 7- Ficha de Metacognição (2ºCEB)

Agrupamento Vertical de Escolas António Correia de Oliveira

Escola E.B 2/3 António Correia de Oliveira

Ficha de Metacognição: “Visita de Estudo virtual aos principais monumentos do estilo

| | | |
|-------------|---------------|-------------------------|
| | | Data: __/__/2017 |
| Ano: | Turma: | |

Avaliação da atividade **“Visita de Estudo virtual aos principais monumentos do estilo Manuelino: Torre de Belém em Lisboa, Convento de Cristo em Tomar e Mosteiro dos**

Manuelino: Torre de Belém em Lisboa, Convento de Cristo em Tomar, Mosteiro dos Jerónimos em Lisboa.”

1. O que achaste da visita de estudo virtual aos principais monumentos do estilo Manuelino: Torre de Belém em Lisboa, Convento de Cristo em Tomar e Mosteiro dos Jerónimos em Lisboa?

Muito Interessante

Interessante

Pouco Interessante

2. Recordas-te da atividade realizada no site www.360portugal.com da visita virtual? Identifica as aprendizagens mais significativas.

3. Coloca as seguintes tarefas da atividade por ordem de importância (1 mais importante e 3 menos importante) tendo em atenção o teu empenho nas tarefas:

- a) Resolver o Guião-Questionário da visita de estudo virtual;

b) Explorar o site www.360portugal.com e as diferentes áreas dos monumentos do estilo Manuelino manipulando o computador;

c) Analisar e interpretar a informação facultada pelo site;

4. . Que tarefa te causou mais interesse?

4.1 Porquê?

5. A visita virtual através do site www.360portugal.com levou-te a conhecer melhor os principais monumentos do estilo Manuelino: Torre de Belém em Lisboa, Convento de Cristo em Tomar e Mosteiro dos Jerónimos em Lisboa?

Sim

Não

5.1 Justifica.

6. Como avalias o uso do site www.360portugal.com para a localização, contextualização e exploração de locais?

Muito útil

Útil

Pouco útil

Nada útil

7. Achas que as visitas virtuais são úteis para estudares outros tópicos da História de Portugal e da História Local? Justifica a tua resposta
