

2.º CICLO DE ESTUDOS

MESTRADO EM ENSINO DA HISTÓRIA NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO
SECUNDÁRIO

O Papel do Ensino e o Ensino com o Papel

Valdemar Emanuel Marques Gomes

M

2025



Valdemar Emanuel Marques Gomes

O Papel do Ensino e o Ensino com o Papel

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade do Porto orientada pela Professora Doutora Daniela Filipa de Freitas Ferreira e pela Professora Doutora Helena Isabel Almeida Vieira

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2025

*Israel destruiu 95,4% das unidades de ensino que existiam em Gaza¹
Mataram 970 professores e outro pessoal de educação e feriram 4533²
Mais de 660 000 crianças — quase toda a população escolar de Gaza —
excluídas do sistema de ensino
Sem contar com todas as que morreram antes de sequer chegar à idade escolar
Estes dados podem estar desactualizados —
porque mataram mais de 250 jornalistas desde Outubro de 2023³
A minha dedicatória vai a todo aquele que no meio desta guerra ainda tentou ensinar
ou aprender no meio dos escombros, sem recursos nenhuns, sem salas de aula,
professores ou alunos.
Que um dia a Palestina possa ter um sistema de ensino tão bom ou melhor que
Portugal—
Democrática,
Acessível,
Livre!*

¹ **ONU – Nações Unidas.** Pelo menos 30 mortos em ataques consecutivos que destruíram escola em Gaza. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2025/05/1848141>. Acesso em: 26 set. 2025

² **Ministério da Educação e do Ensino Superior da Palestina.** Genocídio na educação: mais de 18.000 estudantes assassinados por Israel desde outubro de 2023. Disponível em: <https://mppm-palestina.org/content/genocidio-na-educacao-mais-de-18000-estudantes-assassinados-por-israel>. Acesso em: 26 set. 2025.

³ **United Nations Office of the High Commissioner for Human Rights (OHCHR).** Killing of journalists in Gaza hospital attack ‘should shock the world’. Disponível em: <https://news.un.org/en/story/2025/08/1165719>. Acesso em: 26 set. 2025.

Sumário

Declaração de honra / <i>Declaration of Honour</i>	7
Agradecimentos	8
Resumo.....	9
Abstract	10
Índice de Figuras (ou Ilustrações).....	11
Lista de abreviaturas e siglas.....	12
Introdução.....	13
1.Os Telhados de Vidro do Ecrã	15
1.1. Presos na ‘Net’.....	15
1.1.1. Ver T.V. ou Olhar para o Ecrã?.....	18
1.1.2. Manuais Digitais: A Manilha Seca do Ensino Sueco.....	20
1.1.3. Tecnologia e o Ensino	21
1.2. O Retorno do Analógico	23
2.Fundamentação Teórica e Reflexividade Metodológica	32
2.1. Descrição da Escola	32
2.1.1. Descrição das Turmas	33
2.2. Aprendizagens Essenciais do Ensino Profissional: Uma Breve Análise Comparada.....	34
2.3. Importância dos Recursos Pedagógicos no Contexto do Ensino Profissional	37
2.4. A Importância dos Recursos Pedagógicos e Didáticos no contexto da Escola em que o Estágio foi Realizado	37
2.5. Descrição das Actividades Pedagógicas.....	38
2.5.1. Descrição da Actividade Sobre os Diferentes Estilos de Pintura Cerâmica na Grécia Antiga. 41	
2.5.2. Descrição da Actividade Realizada na Aula sobre o Incêndio de Roma nos tempos do Imperador Nero	45
2.5.3. Descrição da Actividade do Cadáver Esquisito.....	52
2.5.4. Descrição da Actividade do Desenho de Linha Ininterrupta	55
2.5.5. Descrição da Actividade: Montagem da Maquete da Capela da Senhora da Livração de Fandinhães	59

3. Impacto das Actividades e Engajamento	62
3.1. Avaliação do Impacto das Actividades	63
Conclusão ou Considerações Finais.....	65
Referências Bibliográficas	69
Anexos	73

Declaração de honra / *Declaration of Honour*

Declaro que o presente relatório é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (textos, trabalhos, ideias) respeitam escrupulosamente as regras de atribuição de autoria e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

I hereby declare that this report is of my authorship and has not been used previously in another course, degree, curricular unit or subject, at this or any other institution. References to other authors (statements, ideas, thoughts) scrupulously respect the rules of attribution and are duly indicated in the text and bibliographical references, in accordance with the rules of referencing. I am aware that the practice of plagiarism and self-plagiarism is an academic offence.

Declaro, ainda, não utilizei ferramentas de inteligência artificial generativa (chatbots baseados em grandes modelos de linguagem) para realização do presente relatório.

I further declare that I have not used generative artificial intelligence tools (chatbots based on large language models) to carry out part(s) of this report.

Porto, 20/11/2025

Valdemar Emanuel Marques Gomes

Agradecimentos

Agradeço a uma grande pessoa que encontrei neste meu caminho. O nome dessa professora é a Sara Pinto. Num mundo em que cada pessoa pisa o outro, e o mais alto pisa o mais baixo para subir um pouquinho mais, a Sara desde o primeiro dia olhou-me de frente e caminhámos sempre lado a lado, como colegas. Apesar da sua excelente qualidade como professora e imensa experiência, sempre teve a humildade de dar-me espaço e liberdade para realizar o meu projeto. Até quando havia obstáculos por parte dos mais altos, ela sempre lhes fez frente também. É o tipo de professora pelo qual eu espero que se formem mais. Uma pessoa íntegra, que sabe que é mais importante destruir o racismo e a homofobia e construir cidadãos de respeito e que persigam os seus sonhos, do que cromos que sabem de A-Z quando nasceu Portugal sem saberem que está para morrer se não nos respeitarmos a todos e todas.

Pouca gente na universidade fez-me bem. Agradeço a toda à turma que procurou estar unida frente a um curso que se organizava a cada seguinte passo. Agradeço as tardes de reflexão com o Diogo Amorim. Agradeço o Sol partilhado com a Catarina Lages. Agradeço a Islândia e ao meu sindicato AFL por ter financiado grande parte dos meus estudos. Agradeço ao Afonso Maximiano por ser o Norte ao meu Sul nesta aventura sem compasso a que nos mandaram. Agradeço imenso à Sara Brandão por querer que eu terminasse este relatório muito mais do que me apeteceu. Se não fosse a sua insistência teria abandonado a faculdade no primeiro destrato.

Gostaria de agradecer a todos os professores que me deram a educação que procurei. Uma que me capacitasse para autonomamente explorar a História. Obrigado Ferreira (com que me orgulho de me orientar neste caminho); Morais; José; Amaral; Pinto; Luís; e Cunha. O vosso conhecimento foi construído com horas infindáveis de costas curvadas sobre documentos na Torre do Tombo, e por vossa culpa hoje rescrevemos a História que é ensinada nos nossos manuais escolares. Aprendi convosco que o maior orgulho que um aluno nos pode dar, é ele provar-nos que estamos errados.

Resumo

Este relatório de estágio desenvolve uma investigação prática sobre a utilização do papel como recurso pedagógico no ensino de História da Cultura das Artes, numa escola secundária profissional do Grande Porto. Num contexto marcado por limitações materiais e grande diversidade cultural e educativa dos alunos, pretendeu-se explorar o papel não apenas como suporte tradicional, mas como um instrumento multifacetado capaz de promover uma aprendizagem ativa, inclusiva e significativa.

As atividades implementadas (desenho, cadáver esquisito, análise histórica dramatizada, montagem de maquetes) revelaram um impacto positivo no desempenho e no engajamento dos estudantes, estimulando competências como pensamento crítico, criatividade, autonomia e cooperação. O estudo reflete criticamente sobre a predominância do digital nas salas de aula contemporâneas e propõe o regresso ao analógico, valorizando os recursos acessíveis e universais como meio para uma educação mais justa e humanista.

Os resultados sugerem que o ensino com o papel é uma estratégia eficaz para fomentar a motivação, o desenvolvimento motor e cognitivo e promover uma abordagem interdisciplinar capaz de responder às necessidades heterogéneas do ensino profissional.

Palavras-chave: História da Cultura das Artes ; Ensino Inclusivo; Educação Ativa; Recursos Pedagógicos

Abstract

This internship report presents a practical investigation into the use of paper as a pedagogical resource in the teaching of History and Arts Culture in a vocational secondary school in the Greater Porto area. In a context marked by material limitations and considerable cultural and educational diversity among students, the aim was to explore paper not merely as a traditional medium but as a multifaceted tool capable of fostering active, inclusive, and meaningful learning.

The implemented activities (drawing, exquisite corpse, dramatized historical analysis, model building) revealed a positive impact on students' performance and engagement, stimulating skills such as critical thinking, creativity, autonomy, and cooperation. The study critically reflects on the predominance of digital technology in contemporary classrooms and proposes a return to analog tools, valuing accessible and universal resources as a means to achieve a fairer and more humanistic education.

The results suggest that teaching with paper is an effective strategy to enhance motivation, motor and cognitive development, and promote an interdisciplinary approach capable of addressing the heterogeneous needs of vocational education.

Key-words: History and Culture of the Arts; Inclusive Education; Active Learning; Pedagogical Resources

Índice de Figuras

FIGURA 1: COLAGEM REALIZADA POR MIM DE DADOS RETIRADOS DO RELATÓRIO DA ORDEM DE PSICÓLOGOS DE PORTUGAL.....	16
FIGURA 2: NATIONAL CENTER FOR HEALTH STATISTICS, NATIONAL HEALTH INTERVIEW SURVEY–TEEN, JULY 2021–DECEMBER 2023.....	17
FIGURA 3: ELABORADO POR MARINHO, ET AL., EM <i>ORIGAMI: UTILIZAÇÃO EM SALA DE AULA</i>	29
FIGURA 4: ELABORADO POR MARINHO, ET AL., EM <i>ORIGAMI: UTILIZAÇÃO EM SALA DE AULA</i>	30
FIGURA 5: VASO REALIZADO EM AULA COM OS DITAMES DO ESTILO GEOMÉTRICO	44
FIGURA 6: VASO REALIZADO EM AULA COM OS DITAMES DO ESTILO DAS FIGURAS VERMELHAS.....	44
FIGURA 7: DIPYLON VASE. LATE GEOMETRIC BELLY-HANDLED AMPHORA.....	44
FIGURA 8: NIOBID PAINTER. RED-FIGURED CALYX KRATER, FROM ORVIETO.....	44
FIGURA 9: DESENHO REALIZADO SEM TIRAR O LÁPIS DA FOLHA.....	58
FIGURA 10: DESENHO REALIZADO NORMALMENTE	58
FIGURA 11: MAQUETE DA CAPELA DA SENHORA DA LIVRAÇÃO DE FANDINHÃES E AS SUAS CONSTRUÇÕES POR PARTE DOS ESTUDANTES.....	61

Lista de abreviaturas e siglas

FLUP FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE
DO PORTO

U.P UNIVERSIDADE DO PORTO

H.C.A.....HISTÓRIA DA CULTURA DAS ARTES

PIRLS.....PROGRESS IN INTERNATIONAL READING LITERACY STUDY

PASEO.....PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA

Introdução

O presente relatório de estágio, intitulado "O Papel do Ensino e o Ensino com o Papel", é realizado no âmbito da Unidade Curricular Iniciação à Prática Profissional, do Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Este estudo resulta da prática letiva desenvolvida numa escola secundária profissional no Grande Porto durante o ano letivo de 2024/2025. O objetivo principal deste trabalho é investigar e demonstrar a eficácia do papel como recurso pedagógico acessível e multiusos no ensino de História da Cultura das Artes, visando atingir as competências delineadas no Perfil dos Alunos e respeitando os princípios de inclusão, flexibilidade e adaptabilidade.

A metodologia adotada neste estudo é a de investigação-ação e baseia-se na implementação e análise de atividades práticas utilizando o papel como recurso principal em sala de aula. Foram desenvolvidas e aplicadas diversas estratégias pedagógicas, incluindo o uso de origami, mapas mentais, desenho e colagem, para abordar conteúdos históricos e artísticos.

As principais questões que este estudo procura responder são:

Como pode o papel, enquanto recurso pedagógico, contribuir para uma aprendizagem mais ativa e significativa no ensino de História da Cultura das Artes? De que forma o uso do papel pode promover o desenvolvimento de competências-chave definidas no Perfil dos Alunos? Qual o impacto das atividades práticas e artísticas baseadas no papel na compreensão e retenção de conteúdos históricos e artísticos?

O relatório está estruturado da seguinte forma:

O primeiro capítulo apresenta uma revisão teórica sobre o uso do papel como recurso pedagógico, explorando suas vantagens em termos de acessibilidade e versatilidade. O segundo capítulo descreve as metodologias e estratégias implementadas durante o estágio, detalhando as atividades desenvolvidas, além de caracterizar a escola onde decorreu o estágio e as turmas que funcionaram como laboratório social. O terceiro capítulo analisa os resultados obtidos, avaliando o impacto das atividades no desempenho e engajamento dos alunos. O quarto capítulo discute as implicações dos resultados e apresenta reflexões sobre a prática pedagógica.

Os resultados preliminares sugerem que o uso criativo do papel como recurso pedagógico pode efetivamente promover o desenvolvimento de competências essenciais, como o pensamento crítico, a criatividade e a resolução de problemas. Além disso, observou-se um aumento no engajamento dos alunos e uma melhoria na compreensão de conceitos históricos e artísticos complexos. Este estudo contribui para a área do ensino de História da Cultura das Artes ao propor uma abordagem inovadora e acessível, que valoriza recursos simples e universais. Ademais, oferece *insights* sobre como integrar atividades práticas e artísticas no currículo, promovendo uma aprendizagem mais ativa e significativa.

1. Os Telhados de Vidro do Ecrã

As tranquility vanishes, the “gift of listening” goes missing, as does the “community of listeners.”. Our community of activity [*Aktive-meinschaft*] stands diametrically opposed to such rest. The “gift of listening” is based on the ability to grant deep, contemplative attention- which remains inaccessible to the hyperactive ego.⁴

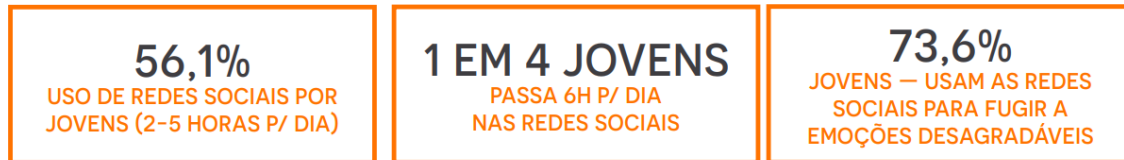
O ecrã permeia a nossa vida de forma onnipresente. Agora mesmo, eu, sujeito académico, miro um ecrã e digito palavras que você, leitor académico, está a ler através de um outro ecrã. Através deste ecrã mediamos a nossa comunicação que está destinada à partida a uma frieza tecnológica indelével. Com o ingente fascínio pelas novas tecnologias e o surgimento aparentemente imparável de invenções e reinvenções, todos tendemos a querer usar estas novas ferramentas de forma a explorar superficialmente cada nova função, até nos fartarmos e avançarmos para a nova actualização. Como se de um vício tratasse, andamos à procura de um novo *software* que nos deixe à crista da onda enquanto navegamos cada vez mais a fundo na *internet*, sem fechar ou distinguir os separadores da vida social, íntima, laboral e académica. É precisamente neste fascínio que tendemos a desgastar o nosso próprio fascínio. Como o mar desgasta a rocha, também a nossa dopamina vai-se desgastando a cada nova vaga tecnológica, até perdermos o sentido da tecnologia empregue. Usando cada vez mais a tecnologia sem técnica ou lógica senão como um bem por si só.

1.1. Presos na ‘Net

Qualquer docente sonha com um ambiente de sala de aula que seja envolvente. Qualquer docente ambiciona que o seu estudantado seja atento ativamente; calmo, bem-disposto, que interaja com a matéria, que esteja integrado, seja dentro, como fora da sala de aula. O visionamento moderado a excessivo ao ecrã tem sido alvo de vários estudos que procuram aferir o seu efeito na juventude e nas crianças. Na seguinte revisão de literatura científica discutirei vários estudos que indicam que os efeitos são exatamente

⁴ HAN, Byung-Chul (2015) – *The burnout society*. Translated by Erik Butler. Stanford, CA: Stanford University Press. ISBN 978-0-8047-9509-8.p.17

contrários a todos aqueles indicados acima: diminui a atenção (em qualidade e quantidade) e diminui o sono (em quantidade e qualidade). Correlaciona-se com depressão, ansiedade e solidão.



56,1% dos jovens (18 anos) utiliza as Redes Sociais entre 2 e 5 horas por dia (Carapinha et al., 2022).

1 em 4 jovens utiliza as Redes Sociais mais de 6 horas por dia (73, 6%); são quem mais utiliza as Redes Sociais para fugir a

emoções desagradáveis (Fialho et al., 2024 cit in Carmo, 2024).

Figura 1: colagem realizada por mim de dados retirados do relatório da Ordem de Psicólogos de Portugal⁵

Metade dos jovens usam as redes sociais de duas a cinco horas diárias e um quarto usa por mais de seis horas. Quase metade passando mais de duas horas diárias a comunicar ou ver e partilhar conteúdos mediados por ecrãs. Um estudo norte-americano⁶ correlaciona o tempo de ecrã em jovens (dos doze a dezassete anos de idade) a sintomas de ansiedade e depressão.

⁵ **Ordem dos Psicólogos Portugueses.** *Vamos falar sobre ecrãs e tecnologias digitais: Informação para pais, mães e cuidadores/as.* Lisboa: Ordem dos Psicólogos Portugueses, maio de 2024.p.8. Disponível em: https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/opp_vamosfalarsobreecraseteecnologiasdigitais.pdf

⁶ **ZABLOTSKY, B.; AROCKIARAJ, B.; HAILE, G.; NG, A.E.** – *Daily screen time among teenagers: United States, July 2021–December 2023.* NCHS (National Center for Health Statistics) Data Brief, nº 513 [online]. Hyattsville, MD: National Center for Health Statistics, 2024. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.15620/cdc/168509>

Data table for Figure 4. Percentage of teenagers ages 12–17 who had symptoms of anxiety or depression in the past 2 weeks, by daily screen time: United States, July 2021–December 2023

Outcome	Percent (95% confidence interval)	Standard error
Anxiety symptoms		
4 hours or more of daily screen time	27.1 (23.7–30.8)	1.76
Less than 4 hours of daily screen time	12.3 (9.8–15.2)	1.32
Depression symptoms		
4 hours or more of daily screen time	25.9 (22.2–29.8)	1.89
Less than 4 hours of daily screen time	9.5 (7.2–12.1)	1.20

NOTES: Confidence intervals were calculated using the Korn–Graubard method for complex surveys. Estimates are based on household interviews of a sample of the civilian noninstitutionalized population.

Figura 2: National Center for Health Statistics, National Health Interview Survey–Teen, July 2021–December 2023⁷

Em tempos de pandemia (COVID-19) e “pós”-pandemia há um claro surgimento do uso do ecrã associado à súbita digitalização da nossa vida académica e laboral, no entanto os resultados deste estudo são consistentes com outros realizados anteriormente à pandemia. Num artigo⁸ de 2016 que reuniu uma amostra aleatória de mais de quarenta mil crianças e adolescentes nos Estados Unidos da América que mediu a utilização cruzada de vários tipos de ecrãs (telemóvel, computadores, dispositivos eletrónicos, videojogos e televisão) já tinha notado que entre os jovens de catorze a dezassete anos de idade o uso elevado do ecrã (mais de sete horas por dia em comparação a uma hora por dia) aumentava para o dobro a probabilidade de serem diagnosticados com depressão ou ansiedade. Por mais que pareça excessivo, devemos ter em conta que isto abrange um quarto da juventude portuguesa. Ao uso moderado (quatro horas por dia) associa-se também uma redução de bem-estar psicológico. O uso durante uma hora ou mais por dia, encontraram correlação com menos curiosidade; menos auto-controlo; mais distratibilidade; maior dificuldade em empatizar (fenómeno chamado alexitimia); e uma maior dificuldade em finalizar tarefas.

⁷ ZABLOTSKY, B.; AROCKIARAJ, B.; HAILE, G.; NG, A.E. – *Daily screen time among teenagers: United States, July 2021–December 2023*. NCHS (National Center for Health Statistics) Data Brief, nº 513 [online]. Hyattsville, MD: National Center for Health Statistics, 2024.p.9. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.15620/cdc/168509>

⁸ TWENGE, Jean M.; CAMPBELL, W. Keith – *Associations between screen time and lower psychological well-being among children and adolescents: Evidence from a population-based study*. Preventive Medicine Reports [online]. 2018.p.1. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2018.10.003>.

Outros estudos corroboram que estes novos comportamentos face ao ecrã (redes sociais, videojogos e vídeos online) estão associados a uma maior prevalência de depressão⁹ demonstrando também piores resultados a nível de saúde mental como o stress de disponibilidade¹⁰, insónias, solidão¹¹ e baixa auto-estima. Além disso, demonstra que a exposição excessiva a ecrãs afeta a cognição, piora as capacidades comunicativas e de resolução de problemas, reduz habilidades de filtrar distrações, aumenta a impulsividade e associa-se a uma deterioração da memória. Num estudo realizado em Portugal “foi possível evidenciar, tendencialmente, um efeito negativo do uso de vários meios audiovisuais na qualidade do sono dos adolescentes e na diminuição do tempo do mesmo.”¹²

1.1.1. Ver T.V. ou Olhar para o Ecrã?

*Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara*¹³

Já aludi às perdas de atenção, mas quero aprofundar o conceito de atenção empregue. Há uma diferença entre prestar atenção à aula que decorre ou a de estar calado a olhar para o professor enquanto se pensa noutras coisas. Esta tendência de se focar no ecrã (meio) por períodos prolongados, mais do que se focar nos vários conteúdos nele apresentados (matéria) chama-se de inércia atencional (*attentional inertia*)¹⁴. A inércia

⁹ PAULUS, M. P., ZHAO, Y., POTENZA, M. N., AUPPERLE, R. L., BAGOT, K. S., & TAPERT, S. F. (2023). *Screen media activity in youth: A critical review of mental health and neuroscience findings*. *Journal of Mood & Anxiety Disorders*, 3, 100018.p.3. <https://doi.org/10.1016/j.xjmad.2023.100018>

¹⁰ Refere-se ao stress de estar sempre conectado/disponível online que mais logo veremos que está associado a perdas de concentração

¹¹ **Ordem dos Psicólogos Portugueses**. *Vamos falar sobre ecrãs e tecnologias digitais: Informação para pais, mães e cuidadores/as*. Lisboa: Ordem dos Psicólogos Portugueses, maio de 2024.p.16. Disponível em: https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/opp_vamosfalarsobreecrasetecnologia_sdigitais.pdf.

¹² AMARO, André Silva – *O Adolescente e o Ecrã - Vantagens do Uso e Consequências do Abuso* [Trabalho Final de Mestrado]. Coimbra: Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra, 2014.p.23

¹³ SARAMAGO, José – *Ensaio sobre a Cegueira*. 1.^a ed. Lisboa: Editorial Caminho, 1995 ISBN 972-21-1021-7.p.1

¹⁴ VEDECHKINA, Maria; BORGONOV, Francesca – *A Review of Evidence on the Role of Digital Technology in Shaping Attention and Cognitive Control in Children*. *Frontiers in Psychology* [online].p.4. 2021. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2021.611155>. [Acesso em: 12 jan. 2025].

atencional leva a uma atenção *passiva* com o *meio*, na qual a nossa atenção prioriza estímulos sensoriais súbitos e limita o desenvolvimento da atenção *activa*, ou seja, uma atenção constante e com um controlo cognitivo mais ativo. Ou seja, a atenção é sustentada através da perceção de uma sequenciação rápida de estímulos audiovisuais que repetidamente orientam e mantêm a atenção, outrora distraída, à mudança constante do ecrã. Há estudiosos que indicam que isto desgasta o processo cognitivo e leva à distração em outras tarefas do dia a dia¹⁵. Dito doutra maneira, a exposição prolongada aos ecrãs compromete a concentração e aumenta a dependência de estímulos externos para manter o foco: “Olho fixo no Netflix / Enquanto o cérebro ressona / E nunca mais acorda...”¹⁶

Desta forma, o primeiro atentado à cognição que o ecrã comete é contra a atenção. Afetando negativamente funções cognitivas como a memória e a aprendizagem. Outros estudos indicam que também afeta a motivação, autorregulação e o envolvimento (*engagement*), no entanto a maioria dos estudos foca-se em estudar o seu efeito na atenção porque esta está mais bem definida a nível operacional investigativo. Pode ser investigada através de análises comportamentais, medições cognitivas, e *data* fisiológica.¹⁷

Ao que interessa ao docente, isto afeta capacidades cognitivas que são necessárias para a leitura, e nos mais jovens principalmente afetar no controlo cognitivo tanto a curta-duração, quanto a longa-duração. Como martelo no nervo femoral, o uso prolongado do ecrã, ao degradar a qualidade e quantidade do sono, tem o seu reflexo numa degradação

¹⁵ Kostyrka-Allchorne et al., 2019 in VEDECHKINA, Maria; BORGONOV, Francesca – *A Review of Evidence on the Role of Digital Technology in Shaping Attention and Cognitive Control in Children*. Frontiers in Psychology [online].p.5. 2021. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2021.611155>. [Acesso em: 12 jan. 2025].

¹⁶ CHULLAGE – *Da Hype* [Registo sonoro]. [S.l.]: Tchadalelektro / Big Bit Música, 2019.

¹⁷ VEDECHKINA, Maria; BORGONOV, Francesca – *A Review of Evidence on the Role of Digital Technology in Shaping Attention and Cognitive Control in Children*. Frontiers in Psychology [online].p.5. 2021.p.3. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2021.611155>. [Acesso em: 12 jan. 2025].

da concentração, atenção, rendimento escolar¹⁸, e no desenvolvimento saudável dos adolescentes.¹⁹

1.1.2. Manuais Digitais: A Manilha Seca do Ensino Sueco

A Suécia embarcou há décadas numa jornada que prometia modernizar o ensino e preparar os jovens para um mundo onde o digital se tornava a nova gramática do quotidiano. Desde os anos oitenta, quando os primeiros computadores começaram a piscar nas escolas suecas, até à década de noventa, com reformas que transformaram a tecnologia numa prioridade curricular, parecia que o futuro estava a ser escrito em código binário. E assim foi, com laptops e tablets a invadirem as salas de aula nos anos dois mil, como se os livros de papel fossem relíquias de um passado que já não sabia falar com as novas gerações. Mas o entusiasmo tem um preço, e a Suécia começou a perceber que o caminho do progresso nem sempre é uma linha reta.

Estudos surgiram mostrando que algo se estava a perder. A leitura, essa habilidade tão antiga quanto o próprio ato de aprender, começou a definhar: “Studies also show that reading comprehension of longer factual texts is better when texts are in print rather than on screen.”²⁰

As crianças, habituadas ao brilho das telas, pareciam esquecer-se do prazer de virar uma página. A ministra da Educação, com um pragmatismo quase melancólico, admitiu que talvez tivessem ido longe demais. O digital, que prometia tanto, estava a roubar-lhes o essencial: a capacidade de pensar com profundidade, de escrever com clareza, de ler com atenção. E quem o diz são os resultados do PIRLS (*Progress in*

¹⁸ **Ordem dos Psicólogos Portugueses.** *Vamos falar sobre ecrãs e tecnologias digitais: Informação para pais, mães e cuidadores/as.* Lisboa: Ordem dos Psicólogos Portugueses, maio de 2024.p.16. Disponível em: https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/opp_vamosfalarsobreecrasetechnologia_sdigitais.pdf.

¹⁹ **KHAN, Asaduzzaman; LEE, Eun-Young; JANSSEN, Ian; TREMBLAY, Mark S.** – *Associations of Passive and Active Screen Time With Psychosomatic Complaints of Adolescents.* American Journal of Preventive Medicine [online]. Volume 63, número 1, 2022, p. 31. Disponível em WWW: <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2022.01.008>. [Acesso em: 12 jan. 2025].

²⁰ **GOVERNMENT OFFICES OF SWEDEN** (2024) – *Government investing in more reading time and less screen time.* Disponível em: <https://www.government.se/articles/2024/02/government-investing-in-more-reading-time-and-less-screen-time/>. [Acesso em: 09 jan. 2025].

international Reading Literacy Study), exame que mede a nível internacional as habilidades de leitura de alunos do 4º ano fundamental (entre nove a dez anos de idade), que demonstraram que o desempenho das crianças suecas, apesar de acima da média europeia, caiu entre 2016 e 2022 de quinhentos e cinquenta e cinco a quatrocentos e quarenta e quatro pontos. Perante o peso da literatura científica disponível, a Suécia assim deixou desabar a constante digitalização do ensino, revalorizando o método analógico na sala de aula de forma a recuperar ingredientes fundamentais da pedagogia como a relação professor-estudante, a concentração e a capacidade de leitura dos discentes:

Scientific studies show that screen-free environments provide better conditions for children to develop relationships, concentrate and learn to read and write. It is therefore important for digital learning aids to only be introduced in teaching at an age when they encourage, rather than hinder, pupils' learning. The use of such aids must therefore be carefully considered. ²¹

1.1.3. Tecnologia e o Ensino

“The following questions should be asked before decision making, legislating or launching new programmes: How do we want to use technology? What is our goal? What do we want to achieve and what are the means we have to achieve those goals? What kind of technology do we want to use in education? What will we improve by introducing technology?”²²

Nem tudo é mau. Longe de ser um ludita, pretendo ser lúdico nas minhas aulas. E isto envolve o uso da tecnologia para melhorar e explorar possibilidades antes inacessíveis. Todos os artigos aqui referidos teriam sido difíceis ou impossíveis de arranjar sem bases de dados alcançáveis por causa da internet. O ser humano cada vez mais se assemelha à visão de Deus que tinha David Hume, cada uma das nossas capacidades motoras e mentais expandidas até ao infinito devido às capacidades tecnológicas. Grande parte dos estudos referidos mencionam que a tecnologia por si só não é maléfica, mas que o seu (ab)uso está associado a variados problemas que podem

²¹ **GOVERNMENT OFFICES OF SWEDEN** (2024) – *Government investing in more reading time and less screen time*. Disponível em: <https://www.government.se/articles/2024/02/government-investing-in-more-reading-time-and-less-screen-time/>. [Acesso em: 12 jan. 2025].

²² **UNESCO**. *Global Education Monitoring Report: Youth Report 2024 – Technology in Education: A Tool on Our Terms*. Paris: UNESCO e Restless Development, 2024. ISBN 978-92-3-100708-8.p.34 DOI: <https://doi.org/10.54676/ELSQ4648>.

ser conjugados com o ambiente familiar, social e familiar em que os participantes convivem. Há uma notável deterioração dos efeitos negativos do ecrã sobre nós e a pandemia é incontornável como fator de peso para tal. O que antes era reservado para mandar mensagens aqui e ali aos amigos, e tempo de distração a sós, monopolizou a nossa vida académica e laboral com o trabalho remoto e com as aulas on-line (ou através de programas da T.V. como o “*Estudo em Casa*”), tornando-se difícil separar um do outro. Isto levou a um excesso de dependência perante o ecrã que nos leva a questionar até que ponto não valeria a pena desintoxicar-nos. Se já em todos os aspetos da nossa vida usamos ecrãs, eu argumento que a escola deveria ser um lugar onde seria benéfico evitar aulas expositivas baseadas na apresentação de um PowerPoint com algum discurso teórico associado, na qual nós mesmos viramos uma tela vazia perante os nossos alunos já desgastados mentalmente. É a partir da interação e das aulas dinâmicas que conseguimos captar a tal atenção ativa dos nossos discentes. Isto implica usar todos os meios tecnológicos ao meu dispor para arranjar informação, sistematizá-la de forma didática, para na sala de aula captar seja a atenção bem como a curiosidade dos alunos. Explorar a sala de aula menos como um cinema no qual os alunos são espetadores passivos e mais como um *bildungsroman* desde a primeira até à última aula e o mais personalizado possível, de acordo com os seres humanos que nos apresentam às mesas. O que se pretende evitar é a constante dependência no ecrã, já tão usado e abusado pelos alunos fora da sala de aula, e as suas maravilhosas capacidades de jogos didáticos, para explorar e inovar uma tecnologia tão antiga e que até hoje é indispensável — o papel. Usar o papel de diversas maneiras que potenciem a compreensão de fenómenos históricos complexos como as fontes históricas, as técnicas artísticas da Grécia Antiga e promover, nos meandros desta celulose, a socialização entre os alunos.

1.2. O Retorno do Analógico

The best conditions for developing basic reading and writing skills are in analogue environments and using analogue tools. That's why it is important that pupils get to work with pen and paper and, not least, have access to textbooks and staffed school libraries ²³

Este trabalho surge da vontade de usar o papel como recurso pedagógico acessível e multiusos, valioso para atingir as competências delineadas no Perfil dos Alunos, respeitando os princípios de inclusão, flexibilidade e adaptabilidade.

O papel é um material de baixo custo e amplamente disponível, garantindo acesso equitativo a todos os alunos, independentemente do seu contexto socioeconómico. Dentro do contexto de assimetrias de materiais e recursos que Portugal apresenta²⁴, procuro usar o origami de forma a atingir o primeiro objetivo mundial da UNESCO “a educação para todos”²⁵, tal como o 74º artigo, alínea 1, da Constituição da República Portuguesa- “*Todos têm direito ao ensino com garantia do **direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar***” ²⁶.

A versatilidade do papel permite a sua aplicação em diversas atividades e áreas de competência. Promove o raciocínio, a resolução de problemas, estimula o pensamento crítico e criativo através de mapas mentais respeitando as “competências na área de pensamento criativo [que] envolvem gerar e aplicar novas ideias em contextos

²³ **GOVERNMENT OFFICES OF SWEDEN** (2024) – *Government investing in more reading time and less screen time*. Disponível em: <https://www.government.se/articles/2024/02/government-investing-in-more-reading-time-and-less-screen-time/>. [Acesso em: 12 jan. 2025].

²⁴ “Portugal é um exemplo no quadro europeu de uma sociedade marcada por fortes desigualdades sociais produto, entre outros factores, de uma desigual distribuição do capital humano proporcionado pela escolarização. O atraso revelado pelos níveis de escolarização da população tem vindo a ser superado nas últimas décadas, porém, as taxas de alfabetização e de escolarização mantêm-se ainda longe dos níveis elevados alcançados por países europeus ainda ao longo dos séculos XIX e XX.” **JUSTINO, David; PIRES, Helena; PASQUEIRO, Liliana; FRANCO, Luísa**. *Atlas da Educação: Contextos sociais e locais do sucesso e insucesso*. Lisboa: CESNOVA/EPIS, 2017. ISBN 978-989-97702-8-7. p.6

²⁵ **Governo de Portugal**. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.p.1

²⁶ **PORTUGAL**. Constituição da República Portuguesa. Diário da República n.º 86/1976, Série I de 10-04-1976. Artigo 74.º, nº 1)

específicos, abordando as situações a partir de diferentes perspectivas, identificando soluções alternativas e estabelecendo novos cenários."²⁷

Promove a sensibilidade estética e artística através do desenho, da colagem e do origami. Crucial “para o desenvolvimento da expressividade pessoal e social dos alunos” que assim “compreendem o domínio de processos técnicos e performativos envolvidos na criação artística, possibilitando o desenvolvimento de critérios estéticos para o juízo crítico e para o gosto, numa vivência cultural informada.”²⁸ Promove o saber científico, técnico e tecnológico através da construção de modelos e da representação gráfica de dados.

Um dos objetivos deste projeto é que os alunos consigam significar e comunicar a matéria através desta linguagem visual que é o origami.²⁹ Que “consigam transformar a informação em conhecimento”³⁰, utilizando o papel enquanto recurso pedagógico em todas as suas valências, com base nas regras de conduta próprias de cada ambiente, e *apesar* das limitações tecnológicas ou digitais que a escola tenha ou possa vir a ter.

O uso do papel pode ser integrado em práticas pedagógicas que promovam a aprendizagem ativa, as capacidades motoras³¹, o trabalho colaborativo³² e o desenvolvimento da autonomia.

²⁷ **GOVERNO DE PORTUGAL.** Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.p.17

²⁸ Ibidem p.21

²⁹ “adequar a ação de transformação e criação de produtos aos diferentes contextos naturais, tecnológicos e socioculturais, em atividades experimentais, projetos e aplicações práticas desenvolvidos em ambientes físicos e digitais.” Ibidem p.22

³⁰ Ibidem p.15

³¹ “realizar atividades motoras, locomotoras, não-locomotoras e manipulativas, integradas nas diferentes circunstâncias vivenciadas na relação do seu próprio corpo com o espaço; dominar a capacidade percetivo-motora (imagem corporal, direcionalidade, afinamento percetivo e estruturação espacial e temporal);” Ibidem p.23

³² “• adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição;
• trabalhar em equipa e usar diferentes meios para comunicar presencialmente e em rede;
• interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade.” Ibidem p.18

Mais que uma tese, este relatório é uma antítese. O espírito da obra nasce da crítica à moda contemporânea de usar novas tecnologias que muitas vezes não encontram salas de aula equipadas com uma estrutura que possa acomodá-las. Procuro revalorizar o papel através dos seus diversos usos, de forma a demonstrar que uma tecnologia bem mais acessível que *smartphones*; *Playstations*; computadores e outros dispositivos eletrônicos — pode satisfazer as necessidades educativas dos alunos de forma didática e lúdica contemporaneamente sem recorrer obrigatoriamente ao ecrã.

Com inclusão do papel em todas as suas vertentes, inclusive a do origami, no ensino da História da Cultura das Artes visa-se enriquecer o currículo com práticas criativas e interdisciplinares, mas também promover uma aprendizagem mais ativa e significativa. Uma abordagem que permita que os alunos explorem contextos históricos através de experiências práticas que conectam a teoria à prática artística.

Seja por visualizarem e manipularem formas tridimensionais, ideias históricas ou artísticas, de forma a facilitar a compreensão de tópicos complexos como as fontes históricas ou as técnicas da matéria artística.

A razão para escolher o papel é clara para mim e para quem fez estes estudos. É um material acessível economicamente³³, maleável, e que sempre muto presente nas nossas salas de aula. Dos manuais, às folhas de exame, até aos infames papeizinhos que são distribuídos sem a nossa autorização entre os alunos com mensagens secretas. Procurei explorar este recurso de forma a criar um ambiente dinâmico e interativo. Que os alunos possam agarrar, rasurar, glosar, rasgar, colar, ler e escrever (n)a matéria. Grande parte da literatura científica que explorei é sobre o uso do origami na sala de aula, mas seria uma mentira eu dizer que se baseia só origami. Aliás, o origami clássico pressupõe limitações que não se aplicam no presente caso, como o de não cortar ou colar o papel. Grande parte dos estudos análogos também incumpe nesta exigência, cortando e colando o papel de forma a organizar melhor a sua estratégia pedagógica.

³³ **MARINHO, Edilene Félix da Silva; FLORENCIO, Daniela Faria** – *Origami: Utilização em Sala de Aula*. [Em linha]. Mossoró: Universidade Federal Rural do Semi-Árido, 2023. Disponível em <https://repositorio.ufersa.edu.br/server/api/core/bitstreams/9b5a0117-db19-4bed-8d2e-1ac587591a16/content>. [Consultado em: 20-12-2024].p.3

A literatura científica é otimista quanto à aplicação de táticas pedagógicas inovadoras com o papel em sala de aula, baseando-se num dos benefícios anteriormente discutido — o incentivo da autonomia do aluno. Uma questão que urge implementar seja pelo PASEO, seja pelo Decreto-Lei 54 dedicado aos estudantes com necessidades de educação específicas seja a nível universal: “competências a desenvolver, de modo a potenciar a autonomia, o desenvolvimento pessoal e o relacionamento interpessoal;”³⁴ Seja a nível de medidas específicas: “O desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.”³⁵ Aliás como veremos ao longo deste relatório, esta aplicação pedagógica inovadora respeita todas as cláusulas de medidas universais do decreto-lei 54/2018 Artigo 2º. Consideram -se:

“(…) medidas universais, entre outras:

- a) A diferenciação pedagógica;
- b) As acomodações curriculares;
- c) O enriquecimento curricular;
- d) A promoção do comportamento pró-social;
- e) A intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos.”³⁶

Como expressa Karine Maciel: “(…) o professor desempenha papel de mediador, tornando os estudantes construtores do próprio conhecimento.”³⁷ Assim sendo, nada melhor para apreender a matéria do que os discentes a terem na mão e terem de moldá-la de forma a construir, sozinhos ou em pares, tal conhecimento. Esta prática possibilita ao estudante a experiência de construir com as suas mãos o próprio objeto de estudo.³⁸ Seja quando aplicado à área da geometria, da geociência, paleontologia, ou na matemática, ou

³⁴ **PORTUGAL.** Decreto-Lei n.º 54/2018, artigo 2º, de 6 de julho. *Diário da República: I Série.* Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.p.2920

³⁵ **PORTUGAL.** Decreto-Lei n.º 54/2018, artigo 4º, alínea e), de 6 de julho. *Diário da República: I Série.* Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.p.2922

³⁶ **PORTUGAL.** Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. artigo 8º, alíneas 2-a);2-b);2-c);2-d);2-e) *Diário da República: I Série.* Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.p.2921

³⁷ **MACIEL, K. S. B.** (2022). *Ensino de geometria: O uso do origami nas aulas do 8.º ano do fundamental.* Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. p.54.

³⁸ **JÚNIOR et al., 2013 in MARINHO, Edilene Félix da Silva; FLORENCIO, Daniela Faria** – *Origami: Utilização em Sala de Aula.* [Em linha]. Mossoró: Universidade Federal Rural do Semi-Árido, 2023. Disponível em <https://repositorio.ufersa.edu.br/server/api/core/bitstreams/9b5a0117-db19-4bed-8d2e-1ac587591a16/content>. [Consultado em: 20-12-2024].p.14

da língua portuguesa, a conclusão é unânime quanto ao incentivo ao desenvolvimento de autonomia³⁹ no aluno.

A prática do origami está associada a várias habilidades como o desenvolvimento da coordenação motora fina, o raciocínio lógico, percepção espacial, a autoestima, além de estimular a criatividade e concentração.⁴⁰ A implementação do mesmo na sala de aula contribui para o desenvolvimento de habilidades artísticas e da criatividade⁴¹. Tal como explicita, novamente, Karine Maciel:

As atividades manuais feitas com dobraduras despertam no aluno o interesse pela investigação, a criatividade, desenvolvem habilidades motoras, além de ajudar na visualização e na representação de figuras geométricas. As técnicas do origami também podem ser utilizadas para explorar os assuntos de geometria plana e espacial, apresentados muitas vezes de formas teórica e pouco interessante para os alunos.⁴²

A capacidade de apelar à concentração dos estudantes para matérias como a matemática e a geometria parte da qualidade do origami em materializar conceitos, outrora abstratos, em representações visualizáveis, legíveis e exploráveis.⁴³ Treina e motiva a observação, a visão espacial, o raciocínio e a lógica.⁴⁴

³⁹ **RIBEIRO, Brenda da Silva** (2024) - *Uso de origamis como um recurso didático e interdisciplinar para o ensino de geociências/paleontologia*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Naturais) - Faculdade UnB Planaltina, Universidade de Brasília, Planaltina - DF.pp.15

⁴⁰ **LANG, 1988 in RIBEIRO, Brenda da Silva** (2024) - *Uso de origamis como um recurso didático e interdisciplinar para o ensino de geociências/paleontologia*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Naturais) - Faculdade UnB Planaltina, Universidade de Brasília, Planaltina - DF.pp.2

⁴¹ **SILVA et al., 2021 in MARINHO, Edilene Félix da Silva; FLORENCIO, Daniela Faria** – *Origami: Utilização em Sala de Aula*. [Em linha]. Mossoró: Universidade Federal Rural do Semi-Árido, 2023. Disponível em <https://repositorio.ufersa.edu.br/server/api/core/bitstreams/9b5a0117-db19-4bed-8d2e-1ac587591a16/content>. [Consultado em: 20-12-2024].p.1-2

⁴² **MACIEL, K. S. B.** (2022). *Ensino de geometria: O uso do origami nas aulas do 8.º ano do fundamental*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. p.17.

⁴³ **SHENG et al, 2009. P.9. apud Maciel, K. S. B.** (2022). *Ensino de geometria: O uso do origami nas aulas do 8.º ano do fundamental*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. p.18.

⁴⁴ **MACIEL, K. S. B.** (2022). *Ensino de geometria: O uso do origami nas aulas do 8.º ano do fundamental*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. p.12.

Algo que tende a ser ignorado e subvalorizado na escola (para além de quem escolhe o caminho da escola profissional artística) é o incentivo à habilidade artística⁴⁵. Ao isentar as habilidades artísticas do seu currículo, —a disciplina de História da Cultura das Artes acaba por malfadar o estudante ao lugar de espetador passivo, lugar esse que procuro evitar.

A curiosidade^{46 47} é uma palavra-chave transversal para quase todos estes estudos — “Cada vez mais se faz necessário trabalhar com atividades que despertem os alunos”⁴⁸ — além de transmitir alegria e levar ao executante a orgulhar-se e satisfazer-se diante da obra concluída.⁴⁹ A motivação que proporciona leva também à melhoria da autoestima do aluno favorecendo assim a aprendizagem.⁵⁰

Nas várias atividades relatadas nestes estudos foi estimulado o trabalho em grupo, até pela natureza da aprendizagem do origami se basear num paradigma quase sempre coletivo em que uma mão ensina a outra a dobrar o papel. Nestes trabalhos de grupo além

⁴⁵ SILVA et al., 2019 in MARINHO, Edilene Félix da Silva; FLORENCIO, Daniela Faria – *Origami: Utilização em Sala de Aula*. [Em linha]. Mossoró: Universidade Federal Rural do Semi-Árido, 2023. Disponível em <https://repositorio.ufersa.edu.br/server/api/core/bitstreams/9b5a0117-db19-4bed-8d2e-1ac587591a16/content>. [Consultado em: 20-12-2024].p.1-2

⁴⁶ Maciel, K. S. B. (2022). Ensino de geometria: O uso do origami nas aulas do 8.º ano do fundamental. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. p.12.

⁴⁷ Maciel, K. S. B. (2022). Ensino de geometria: O uso do origami nas aulas do 8.º ano do fundamental. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. p.17.

⁴⁸ (MENDES, 2013, p. 10 in MARINHO, Edilene Félix da Silva; FLORENCIO, Daniela Faria – *Origami: Utilização em Sala de Aula*. [Em linha]. Mossoró: Universidade Federal Rural do Semi-Árido, 2023. Disponível em <https://repositorio.ufersa.edu.br/server/api/core/bitstreams/9b5a0117-db19-4bed-8d2e-1ac587591a16/content>. [Consultado em: 20-12-2024].p.3

⁴⁹ ALBUQUERQUE, 2006:3 in LOURENÇO, Maria Inês Amaral Maniês (2013). *O Origami como meio de aprendizagem: Relatório de Estágio*. [Relatório de Mestrado]. IADE-U Instituto de Arte, Design e Empresa - Universitário.p.65

⁵⁰ REIS, 2008 in MARINHO, Edilene Félix da Silva; FLORENCIO, Daniela Faria – *Origami: Utilização em Sala de Aula*. [Em linha]. Mossoró: Universidade Federal Rural do Semi-Árido, 2023. Disponível em <https://repositorio.ufersa.edu.br/server/api/core/bitstreams/9b5a0117-db19-4bed-8d2e-1ac587591a16/content>. [Consultado em: 20-12-2024].p.14

de se incentivar a cooperação⁵¹ e o respeito pelo outro⁵², procurou-se fomentar a paciência⁵³.

Num curioso inquérito (com números infelizmente baixos e pouco representativos) que se questionou uma meia centena de praticantes de origami, alguns deles responderam que usavam o origami em sala de aula como recurso pedagógico:

Tabela 5: A relação dos(as) participantes com o Origami.

Relação dos participantes com Origami	Número de Participantes
Hobby	36
Atividade de pesquisa trabalho	2
Criação própria	4
Fonte de renda	8
Forma de meditação	2
Rota de fuga	1
Presentear os amigos	1
Profissão	1
Terapêutico, saúde, reabilitação, fisioterapia.	9
Uso nas aulas como recurso pedagógico	11

Figura 3: Elaborado por Marinho, et al., em *Origami: Utilização em Sala de Aula*⁵⁴

Não só restringido a hobby, vários inquiridos demonstravam a utilidade que tanto referi atrás, a de motivar os alunos e de incentivá-los a criar obras enquanto aprendiam matéria através do processo.

⁵¹ **LOURENÇO, Maria Inês Amaral Maniês (2013).** *O Origami como meio de aprendizagem: Relatório de Estágio*. [Relatório de Mestrado]. IADE-U Instituto de Arte, Design e Empresa - Universitário.p.65

⁵² **MARINHO, Edilene Félix da Silva; FLORENCIO, Daniela Faria** – *Origami: Utilização em Sala de Aula*. [Em linha]. Mossoró: Universidade Federal Rural do Semi-Árido, 2023. Disponível em <https://repositorio.ufersa.edu.br/server/api/core/bitstreams/9b5a0117-db19-4bed-8d2e-1ac587591a16/content>. [Consultado em: 20-12-2024].p.14

⁵³ **RIBEIRO, Brenda da Silva (2024)** - *Uso de origamis como um recurso didático e interdisciplinar para o ensino de geociências/paleontologia*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Naturais) - Faculdade UnB Planaltina, Universidade de Brasília, Planaltina - DF.pp.2

⁵⁴ **MARINHO, Edilene Félix da Silva; FLORENCIO, Daniela Faria** – *Origami: Utilização em Sala de Aula*. [Em linha]. Mossoró: Universidade Federal Rural do Semi-Árido, 2023. Disponível em <https://repositorio.ufersa.edu.br/server/api/core/bitstreams/9b5a0117-db19-4bed-8d2e-1ac587591a16/content>. [Consultado em: 20-12-2024].p.9

Gráfico 4: Níveis de ensino que os professores(as) entrevistados(as) utilizam o Origami.

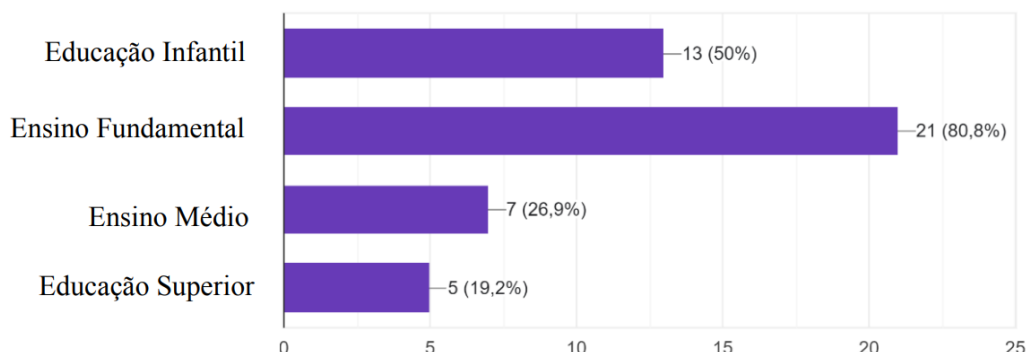


Figura 4: Elaboração própria com base nas informações recolhidas Marinho et al (2023) p.6

Destes professores que usam o origami em sala de aula, a maioria usa no ensino fundamental e isto é uma das limitações dos relatórios que vi em comparação ao que aqui se apresenta. Os poucos que usam o origami na escola secundária ou na universidade, restringem os limites da matéria na geometria ou matemática, ou então usam mais que tudo para desanuviar e não tanto como método de aprendizagem de matéria. Os poucos que introduzem o origami em sala de aula para com ele ensinar a História, por costume aplicam-no ao ensino da tolerância e da paz baseada na lenda dos mil *tsurus*. Esta história (agora) tradicional japonesa, baseia-se na crença de que dobrando mil *tsurus* (grous) de papel era concedido um desejo. Sadako Sasaki foi uma vítima jovem da bomba atômica de Hiroshima que na luta contra a leucemia (herdada dos efeitos nocivos da bomba nuclear) terá começado a criar estes mil *tsurus* para se curar e pedir a paz mundial. Apesar de morrer no processo, os seus colegas da escola terão terminado a tarefa incentivando um movimento nacional no Japão que rapidamente se internacionalizou se materializou através de um monumento, ainda hoje de pé, onde vários *tsurus* de todo o mundo são depostos com o intuito de desejar a paz mundial e desnuclearização.

Através deste estudo não se pretende empregar o origami unicamente como forma de ensinar uma lição de paz e amor, procurando usar o papel em sala de aula considerando toda a sua versatilidade, de forma a conseguir tornar as aulas mais interativas, e a aprendizagem o mais ativa possível.

2. Fundamentação Teórica e Reflexividade Metodológica

Esta investigação não segue o padrão convencional da investigação-ação porque assumi o duplo papel de docente e investigador em simultâneo. Tal configuração conferiu uma abordagem situada, relacional e em constante adaptação ao feedback dos alunos. Para além da escuta ativa, informal e contínua, a metodologia baseou-se também na observação participante, que possibilitou a recolha microscópica das dinâmicas em sala de aula, da interação e do envolvimento dos alunos nas atividades propostas. Em vez de implementar entrevistas semiestruturadas ou grupos focais, privilegiei esta combinação de práticas, onde os alunos eram convidados oralmente a dar opiniões sobre métodos, propostas, resultados e dificuldades depois de cada sessão. Este circuito dialogante foi o centro dinâmico do processo de aperfeiçoamento pedagógico, tornando a investigação-ação flexível, viva e rigorosa porque suplantava o formalismo metodológico com a experiência real da sala de aula.

Antes da implementação prática, conduzi uma pesquisa teórica exaustiva sobre recursos pedagógicos de baixo custo, metodologias inclusivas e estratégias de diferenciação. Esta pré-análise permitiu-me desenhar atividades adaptadas ao contexto socioeconómico e aos perfis variados dos alunos e situar as experiências propostas no debate académico contemporâneo.

2.1. Descrição da Escola

Este estudo resulta da minha prática letiva numa escola secundária profissional localizada numa zona urbana do Grande Porto, no ano letivo de 2024/2025. Esta escola oferece cursos profissionais em áreas como Comunicação, Marketing e Publicidade, Multimédia e Turismo, entre outros, preparatórios para a entrada no mercado de trabalho ou para estudos superiores. Apesar da pertinência e adequação dos cursos ao contexto profissional, a escola enfrenta graves limitações ao nível das suas condições físicas e materiais, que impactam profundamente a qualidade do ato pedagógico.

As instalações são precárias, longe das condições modernas que imaginamos como ideais para a aprendizagem. A carência de recursos básicos é marcante, com alunos

por diversas vezes sem manuais escolares e com acesso muito limitado a materiais que possam facilitar e diversificar a aprendizagem. Este contexto dificulta o exercício do ensino, sobretudo numa disciplina que, como História da Cultura das Artes (HCA), exige estratégias pedagógicas que ultrapassem a mera transmissão teórica, aproximando os alunos da compreensão e prática da cultura, história e técnicas artísticas.

Para além destas dificuldades materiais, a organização da escola apresenta alguma instabilidade. O horário das aulas foi comunicado, de forma flexível e inesperada, através de um *link* disponibilizado no Google Drive durante a noite anterior ao dia letivo, por vezes sujeito a alterações de última hora. Esta imprevisibilidade exigiu de mim uma capacidade de adaptação constante e uma gestão rigorosa do tempo e recursos, para assegurar a continuidade e qualidade do ensino.

2.1.1. Descrição das Turmas

As turmas em que lecionei foram caracterizadas por uma heterogeneidade muito acentuada, tanto a nível cultural como pedagógico, apresentando desafios que iam muito para além do simples ato de ensinar conteúdos. A diversidade de origens dos alunos, com estudantes naturais de Portugal, Angola, Brasil, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Guiné-Bissau e Venezuela instigou a criação de dinâmicas pedagógicas que valorizassem a pluralidade cultural, enquanto respondiam às dificuldades individuais.

Na turma do 10º Turismo, constituída por 28 alunos com idades entre os 15 e 20 anos, encontrei significativas dificuldades de leitura e uma parcela de alunos com necessidades educativas específicas, algumas delas sem o acompanhamento legalmente previsto. Assumir a responsabilidade pedagógica de todos eles colocou-me perante um desafio enorme, dada a circunstância de trabalhar sozinho perante estas realidades complexas.

No 10º Curso de Relações Públicas, Marketing e Comunicação, com 29 alunos entre os 15 e 19 anos e também uma diversidade cultural vasta, registaram-se dificuldades semelhantes, quer ao nível das competências básicas de leitura, quer na necessidade de apoio específico para alunos com necessidades específicas. Esta realidade exigiu flexibilidade e criatividade, pois as respostas precisam ser individualizadas, não se podendo confiar numa fórmula única de ensino.

O 10º Multimédia reúne 26 alunos com idades dos 15 aos 20 anos, caracterizados pela pluralidade cultural e pela presença de alunos com limitações na leitura, o que condicionou a absorção dos conteúdos a metodologias que privilegiassem recursos acessíveis, concretos e práticos.

O 12º Multimédia, turma menor de 17 alunos, apresentava uma maturidade maior, embora não isenta de desafios relacionados com a necessidade de acompanhamento específico para alguns alunos, confirmando que a diversidade nas turmas profissionais exige resposta pedagógica contínua e diferenciada.

2.2. Aprendizagens Essenciais do Ensino Profissional: Uma Breve Análise Comparada

Na disciplina de História da Cultura das Artes, a relevância dos recursos pedagógicos transcende a simples função de acesso à informação. Eles são essenciais para a construção de uma aprendizagem que seja ativa, significativa e contextualizada. As artes, pela sua natureza expressiva e técnica, exigem uma conexão prática que materialize conteúdos frequentemente abstratos e históricos.

O uso de recursos como materiais visuais, audiovisuais, trabalhos manuais, mapas mentais e até o papel, não apenas auxilia na compreensão de movimentos artísticos e contextos históricos, mas também estimula a criatividade, o pensamento crítico e as competências técnicas dos alunos. Estes recursos permitem a interligação entre teoria e prática, ao fomentar o envolvimento sensorial, a manipulação e construção de conhecimento, essenciais para uma disciplina que toca dimensões tão amplas da experiência humana.

Para além da relevância didática, estes recursos criam uma dinâmica de sala de aula que possibilita o trabalho colaborativo, a autonomia e a inclusão, ambientes em que o aluno deixa de ser um espectador passivo para se tornar agente ativo do seu ensino.

As aprendizagens essenciais de História da Cultura das Artes no ensino profissional diferem das aprendizagens essenciais de HCA do ensino regular em detalhes cruciais.

Em termos de estrutura, temos aprendizagens essenciais de HCA para o ensino regular seja do 10º ano como do 11º ano, constituindo de dois documentos separados. Além disso, continua para o 12º ano ao contrário do ensino profissional em que só é lecionado em dois. No caso do ensino profissional, estas apresentam num documento único separado em quatro modalidades diferentes:

- Artes Visuais e Audiovisuais
- Dança
- Música
- Teatro

Isto serve como premonição da principal diferença que tecerá o objetivo diferenciado dos documentos. A seguinte análise focar-se-á nas aprendizagens essenciais de História da Cultura das Artes – Artes visuais e audiovisuais porque é esta que engloba os cursos profissionais a quem lectionei no estágio Multimédia; Marketing; Turismo.

O percurso educativo do ensino profissional pretende oferecer uma formação mais especializada e orientada para a prática profissional nas artes visuais e audiovisuais e uma maior ênfase em aspetos práticos e técnicos relevantes para a profissionalização nestas áreas. Na abordagem, foca-se nos movimentos artísticos e técnicas específicas das artes visuais, como anuncia o título do documento, enquanto as do ensino regular têm uma variedade de expressões artísticas sem foco específico, à busca de um desenvolvimento de uma consciência artística e cultural mais geral. Apesar de terem um enquadramento histórico este é menos extenso que o que se encontra para o ensino regular.

Enquanto o ensino profissional foca-se numa tática de “*mãos à obra*” de forma a preparar os alunos para uma carreira profissional no campo das artes visuais, a do ensino regular busca formar alunos com uma visão crítica e informada sobre a arte e a cultura. Isto transparece também na sua metodologia de ensino indicada em orientações que servem o mesmo intuito que uma didascália num texto dramático, através das ações estratégicas de ensino orientadas para o perfil dos alunos (exemplos de ações a desenvolver). O ensino profissional sugere a realização de mais atividades práticas e concretas, como a realização de visitas de estudo, projetos interdisciplinares, o uso/manutenção de um “portefólio/caderno digital/diário de aprendizagem” ao largo do curso. Isto com o objetivo de desenvolver habilidades gerais e estimular a aplicação

prática dos conhecimentos. Enquanto o ensino regular visa orientações mais conceituais e abstratas de apreensão do conhecimento como a contextualização histórica e a análise de obras de arte específicas. Isto verifica-se pela especificidade dos conteúdos indicando eventos e personagens que não são citados no ensino profissional (o tratado de Utrecht).

2.3. Importância dos Recursos Pedagógicos no Contexto do Ensino Profissional

No ensino profissional, a importância dos recursos pedagógicos alarga-se e intensifica-se, tendo em conta o seu currículo técnico e prático. A disciplina de HCA assume uma vertente altamente especializada, compreendendo artes visuais, audiovisuais, dança, música e teatro, focando não apenas o conhecimento teórico, mas também o desenvolvimento de competências profissionais e técnicas.

Este carácter prático requer uma articulação frequente entre recursos teóricos e exercícios concretos que materializem o conhecimento, por exemplo, através da realização de projetos, visitas, portfólios digitais, entre outros. A metodologia adotada neste contexto privilegia uma aprendizagem ativa, interdisciplinar e situada, que prepara o aluno para desafios reais do mercado profissional, potenciando habilidades específicas alinhadas com as exigências das artes e cultura.

A utilização dos recursos pedagógicos aqui não se limita a materializar conteúdos, mas é parte integrante do perfil pedagógico adotado, núcleo do desenvolvimento pessoal, técnico e artístico dos alunos, visando a sua inserção profissional qualificada.

2.4. A Importância dos Recursos Pedagógicos e Didáticos no contexto da Escola em que o Estágio foi Realizado

Reforçando estes pressupostos, é fundamental sublinhar que a eficácia dos recursos pedagógicos e didáticos assume contornos ainda mais decisivos quando inseridos num contexto de parcas condições materiais, como aquele em que desenvolvi a minha prática letiva. A ausência regular de materiais básicos, como manuais escolares, uma escolha da escola que é algo que na minha opinião urge por se justificar, tal como a ausência de um caderno escolar de cada aluno a que se possa acompanhar o estudo, associada a instalações deficientes, coloca desafios acrescidos que condicionam o percurso formativo dos alunos e a intervenção docente. As condições são estas: Não há horário fixo. Não há certeza sequer das salas em que estas decorrerão. Não há manual escolar sobre o qual basear o estudo. É uma política da escola que na minha opinião dificulta a aprendizagem e o meu ensino. Mesmo se houvesse, a literacia dos alunos é nalguns casos insuficiente

para uma legítima compreensão ou enunciação do que lá estivesse escrito. Há uma grande confusão sob o céu, e para o caso dos meus recursos pedagógicos que pretendi pôr em jogo, a situação é ótima.

Nestes contextos, os recursos tornam-se instrumentos vitais para garantir não apenas a transmissão do conhecimento, mas a sua adequação às especificidades da turma, incluindo as dificuldades de leitura e as necessidades educativas especiais. A carência estrutural da escola obriga a uma abordagem pedagógica criativa, flexível e inclusiva, que procura tirar o máximo partido de recursos acessíveis economicamente — como o papel — e de estratégias diversificadas que possam envolver concretamente cada aluno.

Este contexto reforça a ideia de que um bom recurso pedagógico não é aquele que é mais tecnológico ou sofisticado, mas sim aquele que cumpre eficazmente o seu papel num determinado espaço e tempo, considerando as condições reais e as características dos aprendentes. Os recursos adaptados constituem assim um fator decisivo não só na motivação e envolvimento dos alunos, mas também no desenvolvimento das suas competências cognitivas, motoras, sociais e criativas, essenciais num ensino profissional que se pretende formativo e inclusivo.

Ao lidar diariamente com turmas em que as necessidades específicas não são acompanhadas em sala de aula por nenhum profissional, ou pelo apoio institucional, assume-se a responsabilidade única de mediar, motivar, adaptar e repensar as práticas didáticas para que nenhuma barreira seja intransponível. A utilização de recursos pedagógicos, desde o analógico até ao digital, mas com especial ênfase em soluções acessíveis e versáteis, revela-se assim como uma resposta estratégica ao desafio de ensinar para a inclusão.

2.5. Descrição das Actividades Pedagógicas

Ao longo do presente estágio procurei, na prática pedagógica efetiva, responder de forma aterrada àquelas que são as maiores fragilidades que atravessam a escola pública contemporânea: assimetrias de capital cultural entre discentes, a quase ausência de meios digitais e laboratoriais condizentes com os desafios do século XXI, e a crónica carência

de estruturas de apoio real aos alunos com necessidades educativas específicas⁵⁵. E é precisamente do papel, esse recurso aparentemente pobre em tecnologia, mas rico em potencial, que nasce este laboratório de métodos, devaneios e reconstrução do ensino.

Em vez de desistir perante salas sem computadores a funcionar, quadros interativos avariados e uma Escola atirada para a periferia dos recursos, recuperei para o centro da sala de aula o que de mais elementar e universal existe: o papel, as mãos e a vontade de fazer. As atividades desenvolvidas, analógicas por natureza, foram elas mesmas uma forma de resistência ao determinismo tecnológico: não se tratava de renegar o presente, mas de garantir, por outros meios, uma experiência formativa ativa, inclusiva e profundamente humana.

O desenho com linha ininterrupta revelou-se mais do que um simples exercício plástico; permitiu criar um território comum onde o erro não era fonte de reprovação, mas de descoberta sobre a gestualidade singular de cada aluno. Ali, o automatismo psíquico deixou ver-se – e mais importante, sentir-se – até pelos estudantes mais inseguros, que encontraram no traço contínuo uma libertação rara do medo de errar. Tornou-se claro que democratizar a arte em contexto escolar é, acima de tudo, subverter o medo e a apatia, tornando cada mão audaz na busca do seu próprio caminho.

O jogo do cadáver esquisito aproximou a sala da irrupção do inesperado, da liberdade de associação e, acima de tudo, da criação coletiva. Eliminando a rigidez da escrita normatizada, os alunos puderam experimentar a potência do acaso e da partilha, e, no percurso, fortalecer competências de escuta ativa, colaboração e descentralização de poder criativo. Com cada linha e cada frase deslocada, destronava-se o autor único e elevava-se o grupo, espaço de reconhecimento mútuo e de afeto na divergência.

Na abordagem à cerâmica grega, o gesto artesanal devolveu à sala a dimensão do tempo longo: mãos que modelam, olhares que observam, falas que reconstroem as fragilidades técnicas em oportunidades de cuidado coletivo. Novamente, os métodos analógicos revelaram-se ferramentas de inclusão e mediação. O aluno que nunca tinha trabalhado num projeto manual pôde expor-se, participar e, sobretudo, sentir-se validado.

⁵⁵ **DECRETO-LEI n.º 54/2018**. Diário da República I Série. 129 (2018-07-06) 2918-2928.

Quantos dos alunos e alunas vieram-me confessar que vinham com mão tremida e baixa autoestima realizar as atividades que eu propus para no final saírem orgulhosos de si e do que produziram e assim mo relataram?

A história ganhou forma, cor e peso nas mãos de todos, tornando-se real pelo seu próprio fazer. Este é o melhor legado que eu deixei na mente desta juventude, que no final de contas, é o nosso futuro.

O exercício dramatizado pela leitura expressiva das frases do incêndio de Roma, com a desconstrução de versões históricas em disputa, foi outro dos momentos charneira desta aposta na pedagogia do papel. Permitiu perceber como os recursos simples são portais para competências complexas: a montagem de linhas temporais, a leitura crítica de fontes e a encenação coletiva deram lugar a debates genuínos, promovendo autonomia intelectual e o reconhecimento de que a história se faz, e refaz, incessantemente no confronto entre discursos.

Por fim, a montagem da maquete da capela românica da Senhora da Livração de Fandinhães ancorou sabedoria histórica no território próprio de muitos alunos, promovendo reconhecimento identitário e orgulho na herança comum. Mais do que um exercício técnico, a maquete serviu, mão na massa e olho crítico, como ponto de convergência para geografia, arte, história e pertença. Sendo muitos dos estudantes naturais do Marco de Canaveses, o contacto direto com o património local conferiu sentido à aprendizagem, transformando o abstrato curricular em experiência vivida e situada.

No somatório deste percurso, é evidente que as atividades não foram meros paliativos à falta de meios modernos foram oportunidades íntegras para desenvolver competências do Perfil dos Alunos: criatividade, pensamento crítico, autonomia, colaboração, valorização do património, literacia visual e histórica, autoestima e respeito pela diferença. Invocando uma pedagogia onde o manual, o artesanal e o analógico não são restos de um passado nostálgico, mas respostas robustas ao desafio de educar em contextos adversos, é nestes gestos, porventura rudimentares, que vi emergir o maior potencial de transformação e justiça escolar.

As seguintes experiências pedagógicas são elencadas por ordem cronológica.

2.5.1. Descrição da Atividade Sobre os Diferentes Estilos de Pintura Cerâmica na Grécia Antiga.

Aula lecionada às seguintes turmas do 10º ano: Curso Profissional de Técnico de Multimédia⁵⁶; Técnico de Turismo e Técnico de Comunicação – Marketing⁵⁷; Relações Públicas e Publicidade⁵⁸. O que me motivou a escolher esta temática terá sido a frequência avultada de vezes que esta questão é abordada em exames nacionais de História da Cultura das Artes.

Explicitiei no início da aula questionando os alunos o porquê de se estudar a pintura cerâmica grega ser devido à raridade de fontes de arte grega que tenham sobrevivido até aos dias de hoje, dando o exemplo que várias das estátuas gregas que conhecemos hoje são cópias feitas na época do Império Romano, dando assim a relevância aos vasos cerâmicos como artefactos que sobrevivem até hoje como uma fonte primária para várias questões económicas, religiosas e referentes ao quotidiano na Grécia Antiga. A aula consistiu numa breve apresentação a descrever 3 estilos marcantes de pintura cerâmica na Grécia Antiga: O estilo geométrico⁵⁹ (fase geométrica e orientalizante); o estilo arcaico⁶⁰ (fase das figuras negras); e o estilo clássico⁶¹ (fase das figuras vermelhas). E na composição de grupos de três estudantes⁶² cada para desafiar cada grupo a escolher um dos 3 estilos para desenhar/pintarem de acordo com cada técnica aplicada. Para tal

⁵⁶ Abreviada de ora em diante para 10º MM tal como consta no horário

⁵⁷ Abreviada de ora em diante para 10º T tal como consta no horário

⁵⁸ Abreviada de ora em diante para 10º M tal como consta no horário

⁵⁹ «Each pottery shape presented its own challenges to the painter, and some became specialists at decorating certain types of vases. Large pots often attracted the most ambitious craftsmen because they provided a generous field on which to work. At first painters decorated their wares with abstract designs, such as triangles, "checkerboards," and concentric circles. »

JANSON, H. W.; DAVIES, Penelope J. E. - *Janson's History of Art: The Western Tradition*. 8th ed. Upper Saddle River: Prentice Hall, 2011.p.106

⁶⁰ «Toward the end of the seventh century BCE, influenced by Corinthian products, Attic vase painters began to work in the black-figured technique: They painted the entire design in black silhouette against the reddish clay, and then incised internal details into the design with a needle. »

JANSON, H. W.; DAVIES, Penelope J. E. - *Janson's History of Art: The Western Tradition*. 8th ed. Upper Saddle River: Prentice Hall, 2011.p.121

⁶¹ «Significant technical differences separated wall painting from red-figured vase painting. Much closer to wall painting was a technique reserved almost exclusively for the vases Greeks deposited with burials: white-ground vase painting. Artists working in this technique painted a range of colors onto a white slip background and favored a type of oil flask used in funerary rituals, known as a *lekythos*. »

JANSON, H. W.; DAVIES, Penelope J. E. - *Janson's History of Art: The Western Tradition*. 8th ed. Upper Saddle River: Prentice Hall, 2011.p.146

⁶² Alguns grupos foram de duas pessoas por questões puramente matemáticas.

distribuí uma ficha que recalcava as características de cada ficha (a partir daí escolhiam que estilo queriam realizar), com um friso cronológico às diferentes épocas em que estas se situavam, e vários vasos cerâmicos exemplares do estilo que representavam. Escolhi os vasos de uma obra que recolheu vasos cerâmicos da Grécia Antiga que se encontram no património português de forma a coligar a História Local com a temática abordada⁶³.

A abordagem nas três aulas lecionadas foram recebidas com surpresa, desconfiança e entusiasmo. A grande maioria das aulas, apesar de terem uma componente artística por vezes, consiste principalmente na entrega de uma ficha com matéria e a seguinte leitura e análise para posteriormente responder a questões sobre a matéria. Não estando habituados a este conceito de aula, responderam universalmente com uma curiosidade aguçada pela novidade.

No 10º MM vi situações interessantes em que os alunos mais “agitados” dedicaram-se imenso na tarefa requerida e constantemente ora questionavam se estavam a fazê-la corretamente, ora orgulhavam-se por eu confirmar que estavam a fazer exatamente o que foi requerido. A qualidade técnica e artística de vários estudantes foi-me impressionante e de longe exacerbam as minhas expectativas. Por ser uma turma a qual tinha frequentado mais que as outras turmas a aulas da minha supervisora, via-se um maior conforto ao abordar-me por mais que uma vez ou outra abordavam ainda a professora supervisora numa lenta aquiescência de quem seria a “autoridade” do dia. Nas outras turmas, diagnostico eu que por falta de familiaridade perante a minha pessoa, tiveram dois comportamentos diferentes, uma de desconfiança (10º T), outra de entusiasmo (10º M).

Foi-se desenvolvida a confiança ao largo da experiência e no final grande parte dos alunos agradeceu e compreendeu a matéria. O facto de o trabalho ser em grupo terá sido um fator de qualidade e de autocontrolo pois ao realizarem a tarefa de vez em quando um dos colegas do grupo verificava que o outro (ou este mesmo questionava ao grupo se) errava ao realizar a tarefa de certo modo e sempre estavam munidos da resposta certa. Creio que isto contribuiu imenso para construir a confiança dentro do grupo e do

⁶³ LOPES DE SOUSA MORAIS, R.; CENTENO, R.; FERREIRA, D. - *Myths, gods & heroes: greek vases in Portugal* = *Mitos, deuses & heróis: vasos gregos em Portugal*. Porto: Universidade do Porto, 2022.

estudante lecionado poder descentralizar a questão de legitimação do conhecimento para os alunos em si. As dúvidas que surgiam eram principalmente sobre que tipo de temáticas podiam escolher para desenhar ao qual respondia que qualquer uma desde que se respeitasse a técnica.

Como resultado, os grupos tinham as três facetas do vaso cerâmico pronto para assembler, ao qual prosseguiram a fazê-lo com cola em batom fornecida por mim e pela escola (3 por aula).

O comportamento das três turmas foi exemplar, apesar da atividade ser em grupos isto resultou numa auto-moderação por parte dos estudantes louvável. O facto de abordarmos uma estratégia pedagógica que consistia numa atividade manual e analógica proporcionou uma imersão palpável e inebriante ao ponto que vários estudantes não se aperceberam do tempo passar⁶⁴ como quiseram prosseguir para além do tempo de aula com as suas obras. Além disso anoto a gratidão de vários alunos perante esta aula que se me vieram expressar ao sair da sala.

Esta atividade também resultou em ganhar a confiança e o entusiasmo dos estudantes para as seguintes aulas que eu dei. O facto de ter sido a primeira levou a que as seguintes aulas já esperassem de mim uma aula “fora do normal” e interativa.

Alguma autocritica ou falta de vontade em iniciar a tarefa prendia-se com alguns estudantes sentirem que nada que faziam era certo ou bom, ao qual eu garanti que todo o ser humano é capaz de se exprimir e que é uma riqueza em si independentemente da opinião terceira. Diagnostico eu provir de falta de autoestima em si mesmos que depois das primeiras motivações alegremente prosseguiram a realizar a tarefa e encontrando nela satisfação e coragem. É visível nas

⁶⁴ Vários estudantes pediram mais tempo para detalhar as suas obras quando eu dizia que o tempo esfarelava

comparações adiante que os alunos responderam com esmero e qualidade em representar os diferentes estilos de pintura cerâmica de vasos na Grécia Antiga.



Figura 7: Dipylon Vase. Late Geometric belly-handled amphora



Figura 5: Vaso realizado em aula com os ditames do estilo geométrico



Figura 6: Vaso realizado em aula com os ditames do estilo das figuras vermelhas



Figura 8: Niobid Painter. Red-figured calyx krater, from Orvieto

2.5.2. Descrição da Actividade Realizada na Aula sobre o Incêndio de Roma nos tempos do Imperador Nero

Estratégia pedagógica experimentada em três aulas dadas aos seguintes 10ºs anos: 10º MM; 10º T; 10º M

Na que veio a ser a minha aula supervisionada, por motivos de calendarização e horário, calhou-me a matéria do Acontecimento na Cultura do Senado: O Incêndio de Roma 64 d.C. no Império de Nero.

Primeiro, veio-me a grande questão: Como ensinar um incêndio que se atribui tão frequentemente a Nero e de quem tantas mentiras são pedaladas até a nível de “divulgação científica” populares como a National Geographic Portugal⁶⁵ que acusa Nero de ter sofrido uma *damnatio memoriae*⁶⁶? Daí veio-me a ideia de demonstrar o esqueleto da investigação científica em História, ou seja, explicar o que são fontes, a distinção entre fontes primárias e secundárias, e compilar frases várias dos principais historiadores “à época”⁶⁷ de Nero para que estes as lessem e conseguissem situá-las cronologicamente.

A reputação de Nero foi-nos transmitida sobretudo pela elite senatorial, que, na sua maioria, o desprezava tanto pelo seu estilo de governo populista como pelas extravagantes obras públicas e privadas que construiu por todo o império, financiadas através de impostos mais elevados sobre as classes altas. É importante notar, no entanto, que mesmo estas fontes não concordam exatamente sobre quão mau Nero foi ou sobre as razões para tal. Usando como exemplo um dos episódios mais famosos do seu reinado — o Grande Incêndio de Roma —, parece haver desacordo entre as fontes sobre a importância do incêndio, a sua causa e onde ou o que Nero estava a fazer durante o evento. Sabemos do incêndio através de três fontes - Cássio Dio, Suetónio e Tácito -, nenhum dos quais escrevia contemporaneamente ao incêndio. As fontes contemporâneas que mencionavam o incêndio, como Fábio Rústico, Marco Clúvio Rufo e Plínio, o Velho, não sobreviveram até aos dias de hoje. Contudo, até Tácito nos diz que essas narrativas eram

⁶⁵ NATIONAL GEOGRAPHIC PORTUGAL (2024) - *O Teatro Romano de Lisboa*. Disponível em: https://www.nationalgeographic.pt/historia/o-teatro-romano-lisboa_3715. [Acesso em: 14 dez. 2024].

⁶⁶ Pelo contrário terá tido um funeral digno da sua qualidade de imperador e desafio a qualquer historiador a encontrar provas contemporâneas a Nero de tal *damnatio memoriae*.

⁶⁷ Ao prosseguir a leitura compreenderão como até a contemporaneidade destes autores é posta em prova na aula.

contraditórias e exageradas (o que não surpreende no caso de Plínio, que descreveu Nero como um "inimigo da humanidade", *História Natural* 7.8.46). O que é interessante sobre o incêndio é que, apesar de nos ter chegado através de fontes hostis a Nero, a discussão sobre os acontecimentos posteriores ao incêndio talvez revele por que razão o povo poderia considerá-lo um bom governante. Enquanto Cássio Dio e Suetónio afirmam que Nero cantou *O Saque de Ílion* enquanto a cidade ardia (daí a lenda de Nero tocar lira enquanto Roma ardia:

Nero watched the conflagration from the tower in the Gardens of Maecenas, enraptured by what he called 'the beauty of the flames', then put on his tragedian's costume and sang The Fall of Troy from beginning to end. He offered to remove corpses and rubble free of charge, but allowed nobody to search among the ruins even of his own home; he wanted to collect as much loot as possible himself. Then he opened a fire-relief fund and insisted on contributions, which bled the provincials white and practically beggared all private citizens.⁶⁸

Nero ascended to the roof of the palace, from which there was the best general view of the greater part of the conflagration, and assuming the lyre-player's garb, he sang the 'Capture of Troy,' as he styled the song himself, though to the eyes of the spectators it was the Capture of Rome. The calamity which the city then experienced has no parallel before or since, except in the Gallic invasion.⁶⁹

Tácito relata que Nero estava em Âncio na altura mas regressou imediatamente a Roma para organizar esforços de socorro assim que soube do incêndio. Ele financiou pessoalmente a remoção de corpos e escombros, abriu os seus palácios para abrigar os desalojados e organizou a entrega de mantimentos pela cidade para evitar a fome (*Ann.* 15.39). Após o incêndio, sabemos por Suetónio e Tácito que Nero tomou medidas para reconstruir a cidade de forma mais segura e reduzir os riscos de futuros incêndios (*Suet., Ner.* 16; *Tac., Ann.* 15.43). Embora houvesse rumores de que ele próprio teria iniciado o fogo (eg. *Cass. Dio* 62; *Suet., Ner.* 38; *Tac., Ann.* 15.38-44), o facto de Tácito mencionar a presença de Nero em Âncio pode sugerir outra causa fora do controlo ou

⁶⁸ TRANQUILLUS, Gaius Suetonius – *Nero*. In TRANQUILLUS, Gaius Suetonius – *The Twelve Caesars*. Tradução de Robert Graves. Revisão e introdução de J. B. Rives. Inglaterra: Penguin Group, 2007. ISBN 978-0-140-45516-8. pp. 231

⁶⁹ CASSIUS DIO – *Roman History*. Tradução para inglês por Ernest Cary, com base na versão de Herbert Baldwin Foster. Volume VIII. Londres: William Heinemann; Nova Iorque: G. P. Putnam's Sons, 1925. pp.115

envolvimento direto do imperador (Tácito sugere isso mesmo; *Ann.* 15.38f.). Além disso, as ações de Nero para revitalizar e socorrer a cidade parecem não ter diminuído significativamente o apoio público ao imperador, especialmente considerando as suas medidas pós-incêndio. Transferir a culpa para os cristãos já impopulares também terá ajudado. e iniciando dessa forma o ciclo de perseguições e martírio aos cristãos, entre os quais os apóstolos São Pedro e São Paulo. As perseguições de Nero foram das mais cruéis e nelas morreram muitos fiéis, atirados às feras nos circos.

Thus Nero publicly announcing himself as the chief enemy of God, was led on in his fury to slaughter the apostles. Paul is therefore said to have been beheaded at Rome and Peter to have been crucified under him. And this account is confirmed by the fact that the names of Peter and Paul still remain in the cemeteries of that city even to this day. (6) But likewise, a certain ecclesiastical writer, Caius by name, who was born about the time of Zephyrinus, bishop of Rome, disputing with Proclus, the leader of the Phrygian sect, gave the following statement respecting the places where the earthly tabernacles of the aforesaid apostles are laid: (7) 'I can show,' said he, 'the trophies of the apostles. For if you will go to the Vatican, or to the Ostian road, you will find the trophies of those who have laid the foundation of this church. (8) And that both suffered martyrdom about the same time. ⁷⁰

He plainly intimated in these words, 'On the former occasion he was rescued from the lion's mouth, that the preaching of the gospel might be accomplished,' that it was Nero to which he referred by this expression, as is probable on account of his cruelty. Therefore, he did not subsequently add any such expression as, 'He will rescue me from the lion's mouth,' for he saw in spirit how near his approaching death was. ⁷¹

His apostles were at that time eleven in number, to whom were added Matthias, in the room of the traitor Judas, and afterwards Paul. Then were they dispersed throughout all the earth to preach the Gospel, as the Lord their Master had commanded them; and during twenty-five years, and until the beginning of the reign of the Emperor Nero, they occupied themselves in laying the foundations of the Church in every province and city. And while Nero reigned, the Apostle Peter came to Rome, and, through the power of God committed unto him, wrought certain miracles, and, by turning many to the true religion, built up a faithful and stedfast temple unto the Lord. When Nero heard of those things, and observed that not only in Rome, but in every other place, a great multitude revolted daily from the worship of idols, and, condemning their old ways, went over to the new religion, he, an execrable and pernicious tyrant, sprung forward to raze the heavenly

⁷⁰ **EUSÉBIO** – *Ecclesiastical History: Complete and Unabridged*. Nova edição atualizada. Tradução de C. F. Cruse. Peabody, Massachusetts: Hendrickson Publishers, 1998. pp. 63

⁷¹ **EUSÉBIO** – *Ecclesiastical History: Complete and Unabridged*. Nova edição atualizada. Tradução de C. F. Cruse. Peabody, Massachusetts: Hendrickson Publishers, 1998. pp.58

temple and destroy the true faith. He it was who first persecuted the servants of God; he crucified Peter, and slew Paul: nor did he escape with impunity; for God looked on the affliction of His people; and therefore the tyrant, bereaved of authority, and precipitated from the height of empire, suddenly disappeared, and even the burial-place of that noxious wild beast was nowhere to be seen.⁷²

Mesmo após a morte de Nero, a sua popularidade no Oriente persistiu, como vemos na lenda do *Nero Redivivus*, segundo a qual Nero não estaria realmente morto e regressaria para recuperar o trono. A discussão por Tácito sobre a morte de Nero também revela como o público via o imperador: ele relata que enquanto as classes altas acolheram com satisfação a sua morte, as classes baixas e os escravos - descritos com palavras duras por Tácito — lamentaram-no.

Although Nero's death had at first been welcomed with outbursts of joy, it roused varying emotions, not only in the city among the senators and people and the city soldiery, but also among all the legions and generals; for the secret of empire was now disclosed, that an emperor could be made elsewhere than at Rome. The senators rejoiced and immediately made full use of their liberty, as was natural, for they had to do with a new emperor who was still absent. The leading members of the equestrian class were nearly as elated as the senators. The respectable part of the common people and those attached to the great houses, the clients and freedmen of those who had been condemned and driven into exile, were all roused to hope. The lowest classes, addicted to the circus and theatre, and with them the basest slaves, as well as those men who had wasted their property and, to their shame, were wont to depend on Nero's bounty, were cast down and grasped at every rumour.⁷³

Além disso, muitas das nossas fontes foram escritas durante o período flaviano logo após a morte de Nero; podemos considerar essas obras não apenas um exercício do viés das elites contra um imperador populista mas também uma tentativa propagandística dos Flávios e seus apoiantes senatoriais para condenar a memória de Nero enquanto fortaleciam suas próprias posições. Ao examinar essas fontes mais atentamente (ou mesmo considerando explicitamente o que dizem), emerge uma imagem diferente: um imperador bem-querido pelo povo. As inscrições pompeianas mencionadas são

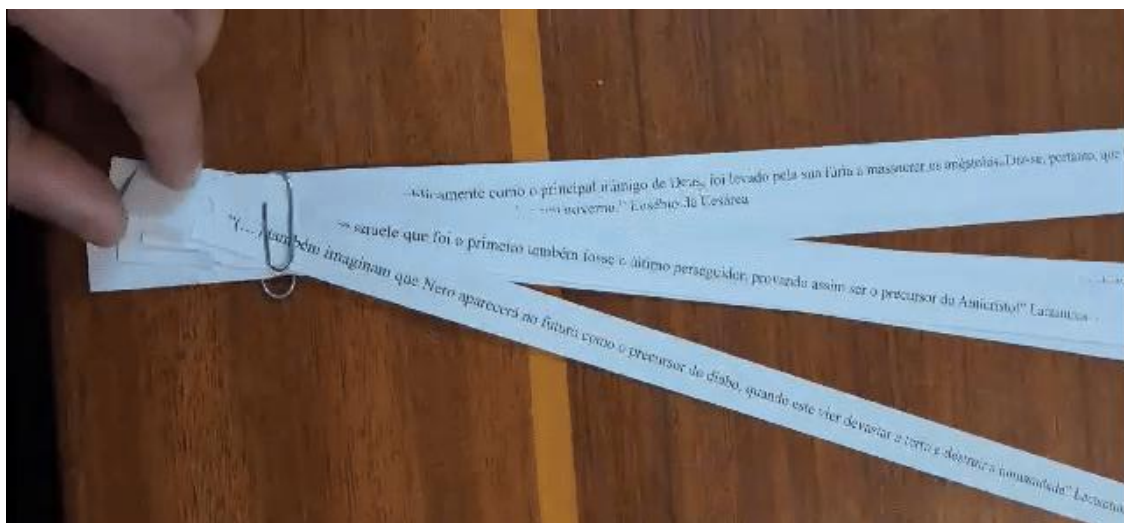
⁷² **LACTANTIUS** – *Of the Manner in Which the Persecutors Died*. Editado por Alexander Roberts, Sir James Donaldson e Arthur Cleveland Coxe. Buffalo, NY: Christian Literature Publishing Co., 1886. pp.20

⁷³ **TACITUS** – *The Histories: Books I-III*. Tradução de Clifford H. Moore. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press; Londres: William Heinemann Ltd, 1980. ISBN 0-674-99123-0 (EUA); ISBN 434-99111-2 (Reino Unido). 7ª edição. pp .9

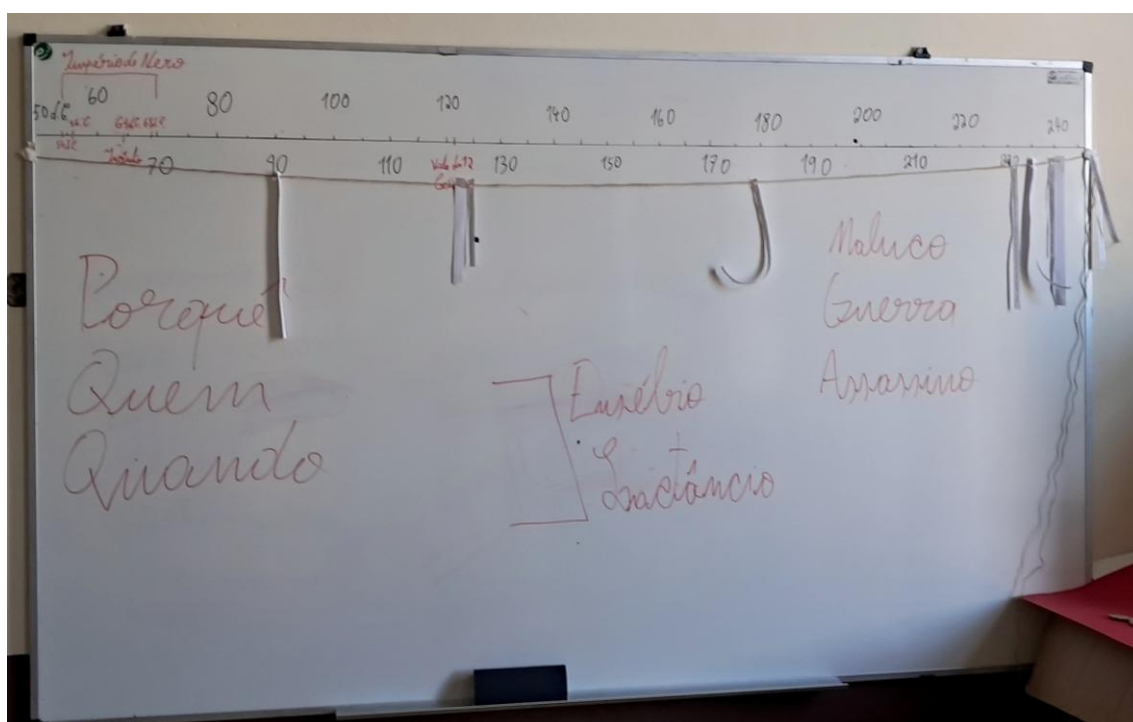
evidências materiais disso mesmo. Os eventos após sua morte - com os Pseudo-Neros e apelos nostálgicos feitos por outros imperadores - mostram claramente alguma popularidade persistente por parte do povo; se ele tivesse sido tão impopular quanto essas nobres fontes afirmam ser improvável haver utilidade ou benefício em honrar sua memória (como fizeram Otão e Vitélio) ou afirmar ser literalmente ele renascido (como no caso dos Pseudo-Neros). Apesar da verdade dos acontecimentos jamais ter sido apurada, os historiadores Plínio e Suetônio, referem-no como culpado. Contudo, logo a seguir ao incêndio, Nero mandou reconstruir Roma, segundo regras bem definidas e regulamentadas:

- Uma proporção de cada casa recém-construída tinha de ser em pedra à prova de fogo
- As ruas foram alargadas
- As fachadas foram alinhadas
- Não eram permitidas casas geminadas
- As alturas foram restringidas.
- As casas foram construídas em torno de pátios com colunatas protetoras na frente e com equipamento de combate a incêndios prontamente disponível.
- Foi fornecido um melhor abastecimento de água.

Desta maneira, para que fosse bem compreendido a volatilidade das fontes históricas, preparei uma atividade do seguinte modo:



Cortei fitas com frases ditas por estes historiadores (Tácito, Suetônio, Dião Cássio, Lactância e Eusébio de Cesária), furei numa ponta e cortei na diagonal uma fina entrada de forma a poder-se pendurar numa corda que situei acima de uma linha cronológica. Esta linha cronológica começava em 54 d.C. (início do Império de Nero) e cada centímetro representava um ano. Depois pedia a ajuda aos estudantes para me lerem na ficha de que ano até que ano viveram os ditos historiadores.



Fiz um levantamento de ideias tácitas sobre Nero, das quais houve sempre um aluno em cada turma que tinha ideias perante o sujeito, curiosamente semelhantes entre si. Em ambas as turmas 10º MM e 10º M tinham a ideia de Nero como um “maluco” que “tinha matado a mulher” ou a mãe e um até chegou a alegar que tinha ideia de que o Nero adorava a Guerra, ou seja, tinha uma perspetiva do sujeito como um belicista. Depois segui para explicar que todas as informações que hoje temos de Nero, alguém as terá escrito, e revelei a importância de interrogar a fonte.

Nestas primeiras duas aulas (às turmas acima referidas) só ao final da aula é que pedi para realizarem a atividade de irem ler as frases e pendurar na zona cronológica que

se referia à vida do historiador em questão, na última aula experimentei de começar a aula com essa atividade, tendo em minha opinião melhor sucesso na compreensão da tarefa.

Demonstrei que o único historiador vivo à época do incêndio era Tácito, e até este alega-se ter nascido e vivido na Gália Narbonesa (usei Marselha como exemplo de cidade) (ou seja, a 1000 kms de Roma) e que este teria 8 anos à época do incêndio. E aí interroguei os alunos a eventos de 2016/2017 aos quais a maioria da turma teria 8 anos à época: O *referendum* da Catalunha; *Brexit*; O festival da eurovisão (que Portugal ganhou sob a pessoa do Salvador Sobral); O incêndio de Pedrogão Grande; O fim da presidência do Barack Obama; Onde estava o Cristiano Ronaldo em 2017 (Real Madrid).

Ao ver que sabiam de um evento (o *referendum* na Catalunha sendo quiçá o menos lembrado em todas as turmas), perguntava se sabiam mais detalhes (em que cidade decorreu o festival da canção, se no dia em que venceu chovia ou se fazia Sol, se foi no Inverno ou no Verão). Ao qual aí a memória lhes falhava e começavam a criar “falsas memórias”, ideias que tinham, mas incorretas. Usei isso como exemplo, se nem eles numa era em que há livre disposição de notícias, telejornais, redes sociais, e outras fontes de informação, não se lembram destes eventos, como é que Tácito se lembraria? Quanto mais todos os outros historiadores bem posteriores à vida deste e inda mais de Nero.

A representação visual foi marcante para a materialização desta informação que muitas vezes morre despercebida no texto — as datas. E para compreenderem que muito se diz e muito se fala sobre muita gente, mas que os historiadores também eles sofrem da parcialidade e do enviesamento, e que esta mancha a sua caneta ao registarem os acontecimentos. Na última aula 10º T, após uma longa autocrítica perante as primeiras aulas, decidi puxar pela criatividade e expressividade dos alunos a pedir e incentivar que lessem de forma marcada e com boa projeção de voz cada frase, e que tentassem incorporar o sentimento da frase ao entoá-la. Grande parte respondeu face ao esperado, o que serviu para um bom entretenimento, enquanto prendia a atenção da turma.

O facto que Nero feriu os interesses dos senadores e que (quase) todos os que escreveram sobre ele foram senadores (ou fizeram parte da *entourage* de imperadores das seguintes dinastias) deu para que compreendessem um facto histórico muitas vezes ignorado na sala de aula — grande parte do que sabemos da História provem da escrita e grande parte dos povos da História (neste caso específico, do Império Romano) não eram

letrados. Daí termos uma visão da História a partir das classes altas e é o trabalho do historiador conseguir interrogar a fonte e distinguir estas vicissitudes ao explorá-la.

2.5.3. Descrição da Atividade do Cadáver Esquisito

Esta atividade consistiu em criar um cadáver esquisito com a turma. Sendo que a matéria era o surrealismo, queria mostrar um jogo poético criado pelos surrealistas chamado “cadáver esquisito”⁷⁴. Este jogo poético busca estimular em cada participante o automatismo psíquico e é bastante representativo do movimento artístico pela sua aleatoriedade e despreocupação formal ou estética.

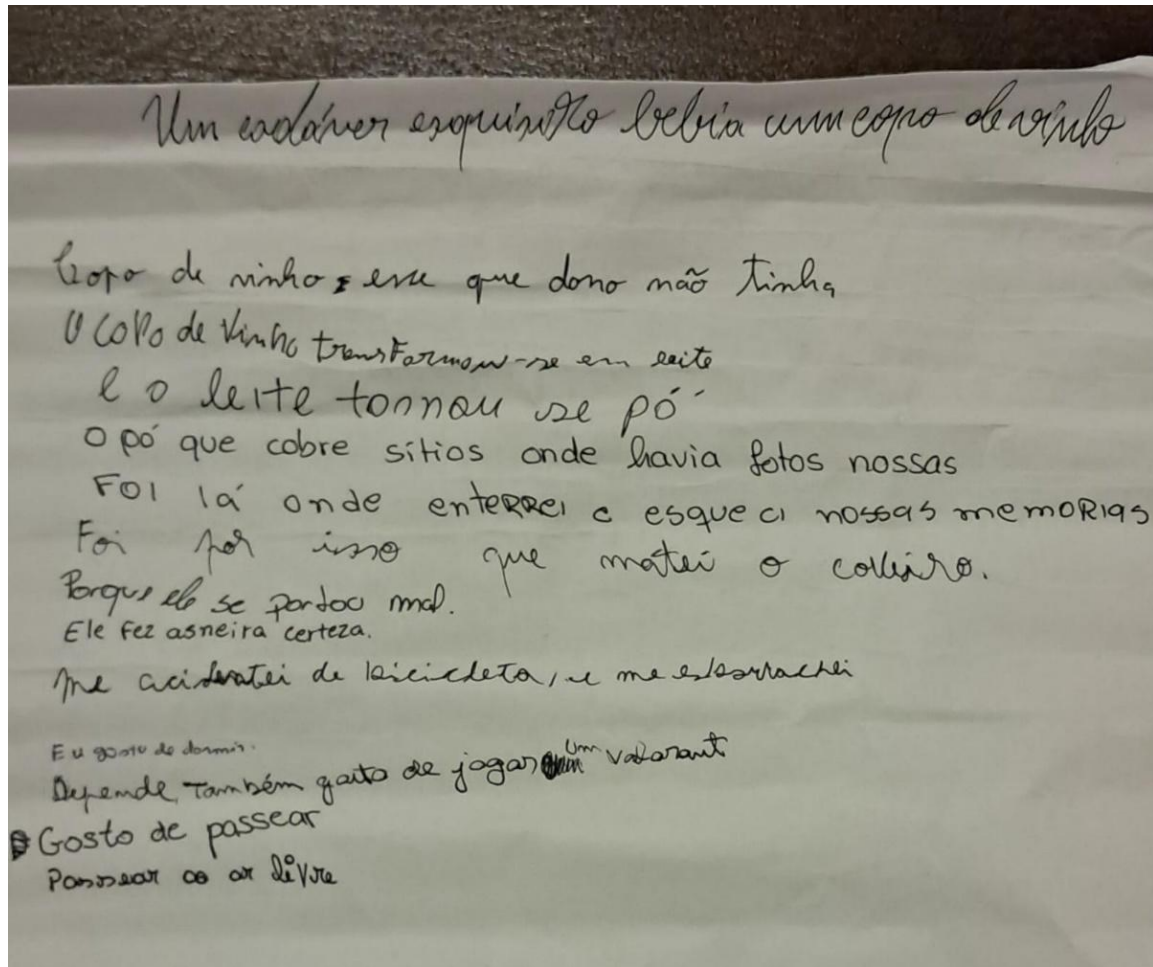
Primeiro dei as instruções claras do jogo:

Vou escrever a primeira frase que me vem à cabeça. A próxima pessoa lerá essa frase, e continuará com a primeira frase que lhe vier à cabeça, e esconderá a frase anterior. Seguindo assim até ao final, de forma que a próxima pessoa só leia a última frase escrita, sem saber que frases foram escritas anteriormente.

⁷⁴ «Surrealism was first a literary style. Breton traced its roots to several sources, including the comte de Lautréamont's 1869 novel *Chants de Maldoror*, which included wondrous passages of surreal images, the most famous perhaps being "as beautiful as a chance encounter of a sewing machine and an umbrella on an operating table." Breton's literary circle delighted in such "chance encounters" of words, even devising a game in which each participant provided words for a sentence, not knowing what had already been written. One such game produced "The exquisite corpse will drink the new wine," and "Exquisite Corpse" became the game's name. »

JANSON, H. W.; DAVIES, Penelope J. E. - *Janson's History of Art: The Western Tradition*. 8th ed. Upper Saddle River: Prentice Hall, 2011.p.993

No final li o poema que resultou da seguinte forma:



Transcrição:

“Um cadáver esquisito bebia um copo de vinho

Copo de vinho esse que dono não tinha

O copo de vinho transformou-se em leite

e o leite tronou-se pó

O pó que cobre sítios onde havia fotos nossas

Foi lá onde enterrei e esqueci nossas memórias

Foi por isso que matei o coveiro

Porque ele se portou mal

Ele fez asneira certa

Me acidentei de bicicleta e me esborrachei

Eu gosto de dormir.

Depende, também gosto de jogar um *Valorant*

Gosto de passear

Passear ao ar livre”

Esta atividade ocupou 15 minutos da aula, algo que me surpreendeu por ser tão morosa, mas tinha fé que seria fulcral para o desenrolar da matéria logo não adulterei o tempo cortando ou interrompendo. Importa dizer que já vínhamos com um atraso de 10 minutos devido à inacessibilidade da sala originalmente designada. Deixei prosseguir a atividade até ao final. Visto que muitos estavam ociosos por já terem escrito as frases, outros por ainda não ter chegado a sua vez, distribuí dois livros. Um livro que tinha compendiado várias obras do surrealismo (internacional)⁷⁵ e outro sobre o surrealismo em Portugal⁷⁶. De forma a familiarizarem-se com o tema da aula enquanto esperavam.

Ao concluir, fiz um levantamento prévio de ideias sobre psicologia e surrealismo ao qual descobri que tinha à minha frente pessoas com uma ideia muito vaga perante qualquer um dos temas.

Questionei se alguém, ao invés de escrever a primeira frase que lhes veio à mente, escreveu a segunda ou terceira. Uma aluna respondeu que sim, que hesitou em escrever e optou pela segunda frase que lhe veio à mente. Eu expliquei que esse é o processo de recalque que o Freud teorizou na sua conceptualização de psicanálise.⁷⁷ Ao optar pela segunda frase, o subconsciente recalcou a primeira frase por considerar que não era oportuna, moral ou esteticamente aceitável. Expliquei que é exatamente contra isto que os surrealistas “batalharam”, o objetivo do automatismo psíquico como a vontade de exprimir o máximo possível sem interferência do inconsciente, ou melhor, uma tela branca onde o inconsciente se poderia exprimir sem recalques. Uma estratégia de explorar o individualismo psíquico sem entraves.⁷⁸

⁷⁵ CAWS, Mary Ann, ed. - *Surrealism*. London : Phaidon Press, 2004.

⁷⁶ ÁVILA, María De Jesús et al. - *Surrealismo em Portugal : 1934-1952*. Lisboa : Instituto Português de Museus, 2001. ISBN 972-776-084-8.

⁷⁷ «Surrealists argued that we see only a surface reality. More important was uncovering the reality that, as Freud maintained, resided in the deep-seated secrets and desires of the unconscious mind.»

JANSON, H. W.; DAVIES, Penelope J. E. - *Janson's History of Art: The Western Tradition*. 8th ed. Upper Saddle River: Prentice Hall, 2011.p.993

⁷⁸«Breton's manifesto proposed several ways to tap into the unconscious. He encouraged the use of dreamlike images, the juxtaposition of unrelated objects that would jar the imagination, and stream-of-consciousness writing. He called for "the future resolution of these two states, dream and reality, which are seemingly so contradictory, into a kind of absolute reality, a surreality." He emphasized the concept of creating "the marvelous," images, either verbal or visual, that are mysterious, chance, and poetic, and that

Pedi para que lessem a definição de Surrealismo do André Breton:

***SURREALISMO**, s.m. Automatismo psíquico puro, pelo qual se pretende exprimir, verbalmente, ou por escrito, ou de qualquer outra maneira, o funcionamento real do pensamento. Ditado do pensamento, na ausência de qualquer vigilância exercida pela razão, para além de qualquer preocupação estética ou moral.*⁷⁹

E aí pedi que associassem a atividade realizada com a definição apresentada. Como o resultado do cadáver esquisito é desprovido de preocupação estética ou moral. Puxei de duas intervenções que uns alunos tinham feito durante o exercício em que perguntavam:

“Professor, mas como é que isto vai fazer sentido?”

“Professor, assim a frase vai ficar feia no texto?”

Expliquei-lhes que o objetivo era mesmo o de não fazer sentido senão o que o nosso subconsciente achar que tem. “para além de qualquer preocupação estética ou moral”. Não tem de fazer sentido e não tem de ser ou soar bonito. É um processo artístico que vale por si mesmo.

Os alunos relataram que gostaram da atividade e que compreenderam depois o motivo de esta ter sido realizada, e que contribuiu para perceberem o conceito de automatismo psíquico.

2.5.4. Descrição da Actividade do Desenho de Linha Ininterrupta

A atividade pedagógica foi realizada no âmbito de uma aula dedicada ao estudo do surrealismo, um movimento artístico e literário que valoriza o inconsciente, os sonhos e a liberdade criativa. Inspirada pelas técnicas surrealistas de automatismo psíquico⁸⁰, a

jolt the audience into a new, unknown plane of reality-surreality.»

JANSON, H. W.; DAVIES, Penelope J. E. - *Janson's History of Art: The Western Tradition*. 8th ed. Upper Saddle River: Prentice Hall, 2011.p.993

⁷⁹ **BRETON, André.** Manifestos do Surrealismo, Lisboa, Moraes Editores, 1976, p. 47.

⁸⁰ «Breton's manifesto proposed several ways to tap into the unconscious. He encouraged the use of dreamlike images, the juxtaposition of unrelated objects that would jar the imagination, and stream-of-consciousness writing. He called for "the future resolution of these two states, dream and reality, which are seemingly so contradictory, into a kind of absolute reality, a surreality." He emphasized the concept of creating "the marvelous," images, either verbal or visual, that are mysterious, chance, and poetic, and that jolt the audience into a new, unknown plane of reality-surreality.»

proposta consistiu em pedir a um aluno com necessidades educativas específicas que desenhasse um retrato utilizando a técnica do traço contínuo, ou seja, sem levantar o lápis do papel.⁸¹ Esta abordagem teve como objetivo promover a inclusão e a diferenciação pedagógica, alinhando-se aos princípios do Decreto-Lei nº 54/2018, que estabelece medidas para garantir uma educação equitativa e inclusiva. Este decreto defende que todos os alunos, independentemente das suas condições ou necessidades, têm direito a oportunidades de aprendizagem adaptadas às suas características individuais. Assim, a atividade foi planeada para respeitar este princípio, promovendo a participação ativa do aluno num contexto de expressão artística livre e criativa.

A atividade teve como objetivos principais promover a inclusão, garantindo que o aluno com necessidades educativas específicas participasse ativamente na aula; explorar o inconsciente através da estimulação da liberdade criativa com uma técnica surrealista; desenvolver habilidades motoras ao trabalhar a coordenação motora fina e o controlo do traço contínuo; e fomentar a expressão individual, incentivando o aluno a criar uma obra única, sem preocupações com perfeição ou realismo. A aula começou com uma breve explicação sobre o movimento surrealista, destacando as suas principais características: exploração do inconsciente, liberdade criativa e técnicas como automatismo psíquico e desenhos automáticos. Foram apresentados exemplos de obras de artistas como Salvador Dalí e Joan Miró para ilustrar os conceitos. Em seguida, foi introduzida a técnica do traço contínuo, enfatizando que o objetivo não era criar um retrato realista, mas sim explorar formas inesperadas e criativas. O traço contínuo foi relacionado ao automatismo psíquico dos surrealistas, que buscavam expressar pensamentos diretamente no papel sem interferência racional.

Durante a execução da atividade, o aluno recebeu uma folha de papel e um lápis e foi orientado a desenhar um retrato sem nunca levantar o lápis do papel. Durante o processo, foi encorajado a deixar fluir sua criatividade sem se preocupar com erros ou estética convencional. Foi promovido um ambiente acolhedor e sem julgamentos para

JANSON, H. W.; DAVIES, Penelope J. E. - *Janson's History of Art: The Western Tradition*. 8th ed. Upper Saddle River: Prentice Hall, 2011.p.993

⁸¹ The resulting imagery might seem surreal, but the method was not. Initially, many of the visual artists Breton championed relied on automatic drawing and chance to produce their images.

JANSON, H. W.; DAVIES, Penelope J. E. - *Janson's History of Art: The Western Tradition*. 8th ed. Upper Saddle River: Prentice Hall, 2011.p.995

garantir que ele se sentisse confortável. Após concluir o desenho, realizou-se uma breve discussão sobre o processo criativo.

Os resultados observados foram bastante positivos. Em termos de inclusão efetiva, o aluno demonstrou entusiasmo ao participar da atividade, sentindo-se valorizado pela oportunidade de expressar sua criatividade. No âmbito artístico, o exercício revelou formas inesperadas no desenho do aluno, alinhando-se ao espírito surrealista de abraçar o acaso. Além disso, houve progresso na coordenação motora fina devido à prática contínua do traço durante a atividade. Notou-se como esta experiência permitiu ao aluno expressar sentimentos e ideias subjetivas através da arte.

Esta atividade procurando respeitar os princípios fundamentais do Decreto-Lei nº 54/2018⁸² ao demonstrar diferenciação pedagógica por meio da adaptação da tarefa às necessidades específicas do aluno e ao promover equidade no acesso às aprendizagens.

A educação inclusiva foi garantida pela criação de um ambiente em que todos os alunos puderam participar ativamente na exploração artística. Além disso, valorizou-se a diversidade ao reconhecer as potencialidades individuais do aluno e incentivar sua contribuição única para o grupo.

O aluno pediu para realizar um retrato normal da obra retratada anteriormente, ao qual eu acedi para poder ter meio de comparação. Após pedido de consentimento por parte deste, e este ter aceitado, mostrei ao resto da turma o desenho explicando o método aplicado pela sua parte e a sua associação direta ao estilo artístico surrealista.

Em suma, esta atividade destacou-se como uma prática inclusiva e inovadora dentro do ensino das artes visuais e, consequentemente do ensino da história, nomeadamente quando se fala da disciplina de História da Cultura das Artes. Ao utilizar uma técnica surrealista adaptada às necessidades específicas do aluno, promoveu-se não apenas a aprendizagem artística, mas também valores como inclusão, respeito pela diversidade e liberdade criativa. Essa experiência reforça como estratégias diferenciadas podem enriquecer o processo educativo e proporcionar experiências significativas para todos os alunos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

⁸² DECRETO-LEI n.º 54/2018. **Diário da República** I Série. 129 (2018-07-06) 2918-2928

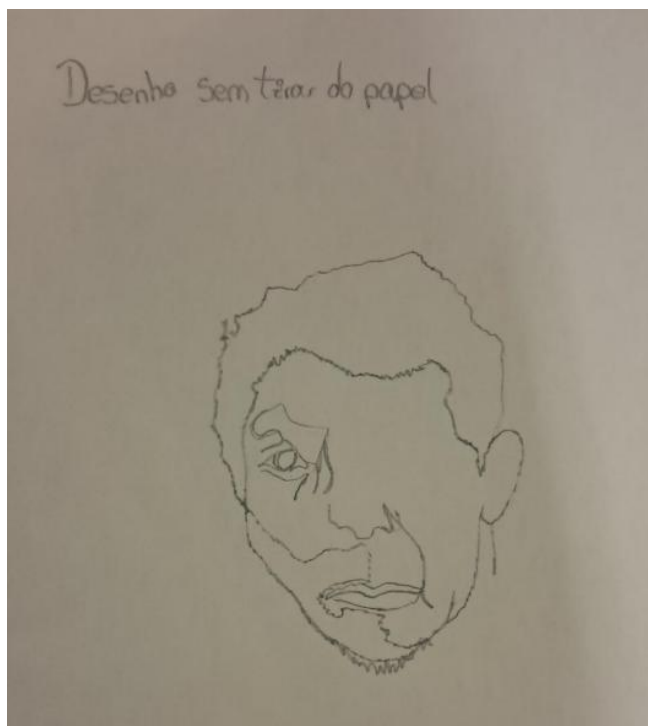


Figura 9: Desenho realizado sem tirar o lápis da folha



Figura 10: Desenho realizado normalmente

2.5.5. Descrição da Atividade: Montagem da Maquete da Capela da Senhora da Livração de Fandinhães

No âmbito do estudo da arquitetura românica, preparei uma sessão prática onde os alunos montaram uma maquete da Capela da Senhora da Livração de Fandinhães, monumento pertencente à região de Marco de Canaveses — concelho de onde provêm vários estudantes da turma. Antecipei o desafio técnico da montagem preparando, em casa, todos os cortes e peças estruturais em cartolina, de modo a garantir que o tempo em sala fosse dedicado à interpretação, à colaboração e à compreensão das características arquitetónicas próprias do românico.

A atividade iniciou-se com uma breve explanação sobre o significado da arquitetura românica em Portugal e o seu impacto no património histórico local. Os alunos foram recebendo cada conjunto o "kit" da maquete já recortado e orientações sobre os principais elementos da capela: paredes espessas, planta retangular, janelas pequenas e arcos de volta perfeita. Instiguei ainda o desenvolvimento da observação atenta, pedindo que identificassem as funções e simbolismos de cada parte do edifício — desde a posição da porta principal, à forma dos capitéis, passando pela simplicidade decorativa que caracteriza esta tipologia de monumento.

No decorrer do processo de montagem, cada um demonstrou criatividade e espírito de entreajuda, ajustando as peças, debatendo opções e trocando impressões sobre os desafios de construir com recursos simples. Os que compreenderam a tarefa de forma mais veloz foram incentivados por mim para apoiarem e assistirem os que encontraram maiores dificuldades em montar a peça em si.

Os alunos foram incentivados a refletir sobre aspetos materiais: a robustez das paredes imitava a função defensiva das igrejas românicas originais, enquanto a luz escassa das pequenas janelas remetia à busca de recolhimento espiritual que marcava a vida medieval.

A atividade revelou-se mais do que um exercício de manualidade. Os estudantes foram movidos pela curiosidade sobre a história local: para muitos, foi uma descoberta que uma capela românica de valor reconhecido existia na sua zona, e ainda que alguns não a conhecessem, ficaram sensibilizados para a importância da preservação e

valorização do património regional. Este aspeto fomentou o sentido de identidade, pertença e respeito pela memória coletiva.

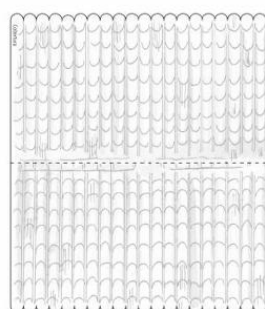
O momento de partilha e apresentação oral foi particularmente enriquecedor. Apresentando a sua maquete à turma, descrevendo características arquitetónicas observadas e discutindo em conjunto as diferenças e semelhanças em relação a outros monumentos românicos estudados ao longo do projeto. Pedi-lhes para que situassem numa projeção do *google maps* onde é que esta capelinha se inseria tendo em conta a importância do Poente para a inserção das capelas-mores na construção românica e tiveram sucesso ao demonstrá-la corretamente assim apercebendo-se do detalhe da inserção das janelas e a importância da iluminação natural para a mesma.

Surgiram debates sobre a influência dos materiais usados na época (granito, argamassa, madeira), sobre o contexto social-religioso que motivou a construção de capelas rurais e sobre o papel dos edifícios históricos na definição do território do Marco de Canaveses.

A atividade permitiu também um diálogo interdisciplinar, articulando conhecimentos de História, Geografia e Artes Visuais. Foram abordados temas como a organização do espaço litúrgico, o simbolismo da orientação do altar, as técnicas construtivas de época, e ainda a noção de património como bem comum. Notou-se um envolvimento especial de alunos residentes em Marco de Canaveses, que partilharam experiências pessoais e histórias familiares ligadas à capela, enriquecendo o trabalho coletivo e a aprendizagem experiencial.

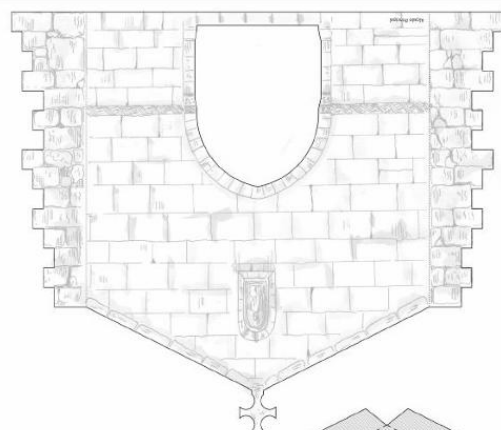
No final da sessão, a reflexão conjunta revelou que práticas de montagem e discussão crítica de maquetes não só promovem o reconhecimento de património local, como também desenvolvem competências técnicas, colaborativas e interpretativas. A metodologia utilizada facilitou o acesso a conceitos abstratos de História da Arte, tornando-os tangíveis e relevantes para a realidade dos estudantes.

A montagem da maquete da Capela da Senhora da Livração de Fandinhães consolidou-se, desta forma, como um valioso instrumento pedagógico, permitindo que o estudo da arquitetura românica fosse vivenciado de forma ativa, integrada e profundamente significativa para os alunos, promovendo o reconhecimento, a valorização e a preservação do rico património do Marco de Canaveses.



Corte
 Dobragem para fora
 Dobragem para dentro
 Referências
 Cota

Montagem:
 1 - Montar a Capela com a Cobertura
 2 - Dobrar pela portada ao salmo lateral do Alçado Principal
 3 - Colar o Alçado Principal à Capela



UN2

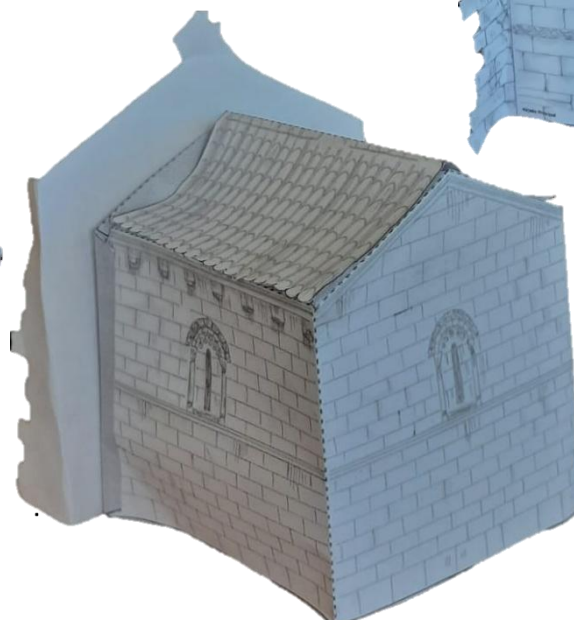
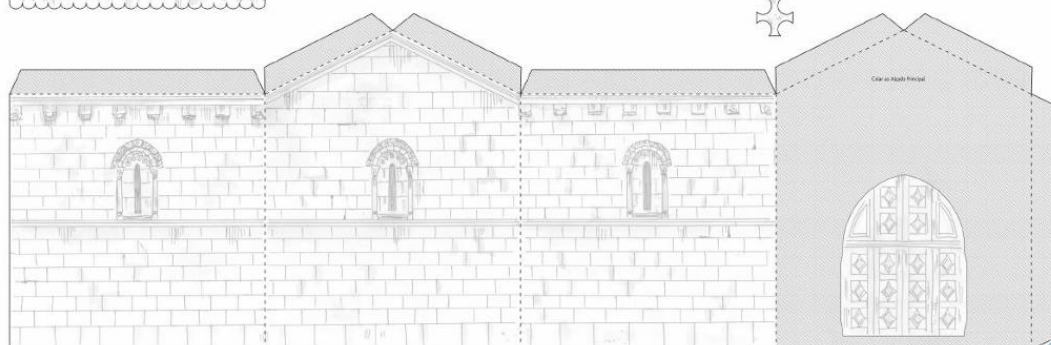


Figura 11: Maquete da Capela da Senhora da Livração de Fandinhães e as suas construções por parte dos estudantes

3. Impacto das Actividades e Engajamento

O maior impacto das actividades vê-se pelo próprio engajamento dos alunos perante as minhas aulas. Passeando pelos corredores da escola, ter os alunos a pedir entusiasmados quando é que lhes ia dar a próxima aula é algo que me encheu de orgulho e felicidade.

Na atividade sobre os diferentes estilos de pintura cerâmica da Grécia Antiga, observou-se um entusiasmo e curiosidade marcantes, que romperam com a passividade habitual das aulas, estimulando a apoio e o respeito mútuo. Os alunos melhoraram a compreensão dos estilos artísticos e apresentaram progressos técnicos significativos na reprodução das imagens, prolongando o interesse para além do horário letivo. Além disso, quem mais duvidava das suas capacidades artísticas foram quem mais se impressionou para os seus próprios resultados, Resultando num aumento substancial da autoestima.

A leitura expressiva e análise crítica do incêndio de Roma nos tempos do Imperador Nero incentivou um pensamento multiperspetivado, despertando debates ricos e críticos que fortaleceram a autonomia intelectual dos estudantes, pelo questionamento das fontes históricas e a construção de uma visão mais crítica do passado que não se confinará para este tema senão servirá de ferramenta útil para o resto das aulas e da sua vida,

O jogo poético do cadáver esquisito revelou-se uma experiência libertadora, estimulando a expressão artística, a escuta ativa e a cooperação. A diversidade criativa foi valorizada, e os alunos manifestaram apreço por esta atividade colaborativa que rompeu com o formalismo habitual, reforçando assim o engajamento activo dos alunos quebrando o paradigma costumeiro de aulas de sentar, calar e ouvir,

O desenho de linha ininterrupta, isto é, sem levantar o lápis do papel, foi um recurso inclusivo, que permitiu a participação ativa de alunos com necessidades educativas específicas. Esta atividade ajudou a desenvolver a coordenação motora fina, a criatividade e a autoconfiança, propondo uma experiência de aprendizagem diversa e livre de receios. Utilizando qualidades de alunos que, por costume, são deixadas em segundo plano e não reutilizadas para uma interação colectiva e manuseamento da matéria com a turma.

Por fim, a montagem da maquete da Capela da Senhora da Livração de Fandinhães reforçou o sentimento de pertença e valorização do património local, integrando saberes de História, Geografia e Artes Visuais. Os alunos foram desafiados a aplicar conhecimentos técnicos e a cooperar, desenvolvendo competências orais e críticas num contexto interdisciplinar e experiencial. Manusear fisicamente uma maquete construída por eles próprios da capelinha deu para que “saíssem” da sala de aula numa visita guiada com os seus cinco sentidos daquilo que é uma matéria tantas vezes cerrada num manual (que não possuem, neste caso) ou num PowerPoint (que não revisitarão).

Estas experiências confirmam que o uso do papel como recurso pedagógico promove aprendizagens ativas, inclusivas e significativas, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, motor e social dos alunos em contextos de diversidade e recursos limitados e contribuindo para a democratização do ensino.

3.1. Avaliação do Impacto das Actividades

O impacto das atividades realizadas no âmbito do relatório foi profundo e multifacetado, tanto no desempenho académico quanto no engajamento dos alunos. Afectando as inteligências múltiplas dos alunos e explorando a potencialidade de cada um. As atividades pautaram-se por uma forte componente prática e interativa, centradas no uso do papel como recurso pedagógico, o que possibilitou a concretização de aprendizagens significativas e a superação de desafios próprios do contexto escolar.

No que diz respeito ao desempenho, as atividades manuais e criativas desenvolveram progressos notórios em diversas competências. Os alunos desenvolveram a coordenação motora fina, essencial para o desempenho académico e para tarefas quotidianas. A manipulação direta dos materiais permitiu também uma melhor compreensão dos conteúdos históricos e artísticos, ao concretizar abstrações e conceitos teóricos. Importa destacar que a interdisciplinaridade, presente especialmente na montagem da maquete e na reprodução dos estilos de cerâmica, facilitou a articulação de saberes, consolidando o conhecimento de forma integrada e mais duradoura.

O engajamento dos alunos, por sua vez, foi manifestamente elevado, impulsionado pela novidade e pela dinamicidade das propostas. A participação ativa e

colaborativa levou à construção de um ambiente de aprendizagem motivador e inclusivo, onde os alunos se sentiram valorizados enquanto criadores e protagonistas do seu processo educativo. Em particular, a inclusão de alunos com necessidades educativas específicas nas atividades, como o desenho contínuo, favoreceu a igualdade de oportunidades e reforçou o sentido de pertença no grupo, mostrando a sua aplicabilidade altamente aconselhada em alunos de necessidades específicas (e não só).

A observação participante revelou-se igualmente uma ferramenta crucial para aferir o impacto real das atividades, captando não apenas a resposta cognitiva mas também as expressões afetivas e sociais dos estudantes, que se mostraram mais confiantes, curiosos e dispostos a experimentar. Este envolvimento traduz-se, por extensão, numa melhoria do ambiente escolar, facilitando relações interpessoais positivas e o respeito pela diversidade cultural e educativa.

Portanto o uso do papel como recurso pedagógico demonstrou ser uma estratégia eficaz para fomentar um ensino ativo e inclusivo, com resultados consistentes na motivação, no desempenho e no desenvolvimento pessoal dos alunos, sobretudo num contexto de ensino profissional marcado pela diversidade e demonstrando a infinitude de utilidades que o papel tem para construir um novo futuro no ensino.

Conclusão ou Considerações Finais

*Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades
para a sua própria produção ou a sua construção.*

— Paulo Freire

O presente relatório emerge de uma experiência prática inserida num contexto educativo real, marcado por múltiplos desafios e também por inúmeras potencialidades que o ensino com papel veio revelar. Em simultâneo, o trabalho constitui um posicionamento crítico e uma resposta pedagógica que confronta estados de coisas institucionais, culturais e tecnológicos que tendem a limitar a riqueza da aprendizagem. A recuperação e reinvenção do papel enquanto recurso pedagógico constitui, portanto, uma aposta consciente e transformadora que visa não apenas responder a uma escassez material, mas sobretudo reorientar práticas numa perspetiva inclusiva, ativa e situada.

A escolha do papel não é arbitrária. Este recurso materializa a aprendizagem, torna-a visível e tangível, possibilitando o contacto direto do aluno com as formas, as cores, as texturas, numa ação que articula o pensamento e o fazer. Segundo Marinho et al.⁸³ a mão surge como mediadora fundamental do conhecimento, e a manipulação tátil favorece a consolidação dos processos cognitivos. Ora, neste sentido, as atividades desenvolvidas – do desenho ao cadáver esquisito, da construção de maquetes à exploração dos estilos históricos de arte – foram decisivas para devolver ao aluno uma experiência de ensino que é, em última análise, corporal, sensorial e profundamente relacional.

Os resultados obtidos são claros e coerentes com o quadro teórico apresentado. A aprendizagem deixou de ser uma mera receção de informação para se transformar numa

⁸³ **MARINHO, Edilene Félix da Silva; FLORENCIO, Daniela Faria.** Origami: Utilização em Sala de Aula. [Em linha]. Mossoró: Universidade Federal Rural do Semi-Árido, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufersa.edu.br/server/api/core/bitstreams/9b5a0117-db19-4bed-8d2e-1ac587591a16/content>. Consultado em: 20-12-2024. pp. 3, 6, 9, 14.

construção ativa, apoiada numa pedagogia construtivista, onde o erro, o acaso e a experimentação ganham espaço legitimador. A interdisciplinaridade foi também um dos factores de sucesso, pois as várias competências foram articuladas e aplicadas em contextos reais, promovendo uma aprendizagem significativa, situada e transferível para outros domínios da vida dos alunos.

Contudo, é prudente reconhecer as limitações e os desafios que atravessaram esta experiência. A situação didática é inerentemente complexa, sujeita a constrangimentos de ordem estrutural – recursos limitados, diversidade cultural e educativa, barreiras temporais e a condição ambivalente do investigador enquanto professor –, que obrigam à contínua adaptação, persistência e criatividade. Esta experiência revela que a inovação pedagógica não pode prescindir do conhecimento do contexto, nem da escuta ativa, constante e sensível aos ritmos e reais necessidades dos alunos.

À luz das críticas contemporâneas sobre a saturação digital, este relatório posiciona-se de forma crítica perante o domínio quase absoluto das tecnologias no quotidiano dos alunos. Zablotsky et al.⁸⁴ e Sheng et al.⁸⁵ trazem evidências preocupantes dos efeitos negativos da hiperconectividade prolongada, que atenua a concentração e empobrece processos cognitivos essenciais para o conhecimento profundo. A proposta do ensino com papel oferece, aqui, uma ruptura libertadora: a ponderação dos tempos e espaços de desconexão, a valorização do analógico e do manual como alternativas legítimas que promovem a reflexão, a criatividade e a participação ativa.

Em termos pedagógicos, o projeto revela que a inclusão se constrói com ferramentas acessíveis e flexíveis, capazes de envolver todos os alunos, incluindo aqueles

⁸⁴ **ZABLOTSKY, B.; AROCKIARAJ, B.; HAILE, G.; NG, A.E.** Daily screen time among teenagers: United States, July 2021–December 2023. NCHS (National Center for Health Statistics) Data Brief, nº 513 [online]. Hyattsville, MD: National Center for Health Statistics, 2024. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.15620/cdc/168509>.

⁸⁵ **SHENG et al.**, 2009 in **MACIEL, K. S. B.** Ensino de geometria: O uso do origami nas aulas do 8.º ano do fundamental. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022. p.18.

com necessidades educativas especiais, como evidenciado na atividade do desenho contínuo. Esta pedagogia da diversidade reforça o caráter democrático da escola e assegura que a diferença não seja sinónimo de exclusão, mas sim de riqueza em múltiplas aprendizagens.

Finalmente, este trabalho convoca uma mudança de paradigma na formação dos professores e na organização das escolas. Urge que os ambientes de ensino promovam uma cultura de experimentação, interdisciplinaridade e valorização do papel como recurso didático, integrando-o num currículo que respeite e potencie as particularidades de cada grupo. Defendo que a política educativa deve incentivar e apoiar projetos que democratizem a disponibilidade a recursos pedagógicos acessíveis e diversificados, criando condições para uma educação mais justa, equitativa e humanista.

São alunos que requerem uma maior praticidade no ensino, quanto uma maior compreensão e empatia da sua condição de estudantes que não necessariamente querem seguir o caminho da História, mas que naturalmente se interessam como qualquer ser humano pelas pegadas de quem já cá passou. Quantas vezes neste mestrado não ouvi a frase “Têm de evitar ao máximo dar aulas expositivas”. A minha questão-resposta é: Como evitar que uma aula de PowerPoint seja expositiva?

O PowerPoint é composto de diapositivos (*slides*), que é um substantivo que designa o suporte ou a unidade visual usada para apoiar uma apresentação expositiva. A melhor maneira de fugir a isso requer que prendamos a atenção das novas gerações através de recursos pedagógicos que requeiram dos alunos a sua criatividade, imaginação e ação. Não basta insistir nos ecrãs, disso já têm muito e como a literatura que eu explorei nos primeiros capítulos indica, demasiada e para além do que é considerado saudável. A febre do ecrã continuará e dará frutos noutras áreas, mas até lá, a escola deve ser um refúgio seguro onde possam interagir uns com os outros e estimularem-se através de manualidades para aprenderem não só História Cultura das Artes, mas a serem humanos de novo.

Quantas pessoas não se queixam dos seus netos e filhos que já não vão brincar ao recreio no intervalo porque estão colados ao telemóvel? Chegou a hora da sala de aula ser esse recreio pedagógico e um intervalo do ecrã. Para explorarem as suas maiores qualidades como pintores, investigadores, pensadores e criadores. Não como meros

receptáculos de informação pré-concebida e da qual não fazem parte ou combatem entre si com jogos digitais (de fácil manobragem para a batota) para ver quem é o dedo mais rápido ou o leitor mais voraz.

Há que privilegiar a vontade de aprendizagem que há em cada um para expandir o seu potencial. Tal como me ensinaram no curso de História: Os professores não estão na faculdade para nos ensinar a História, mas para ensinar-nos a sermos, também nós, historiadores por nossa própria conta. É a semente que cresceu em mim e que espero ter semeado neste laboratório social que foi o estágio.

O ensino com recursos pedagógicos com suporte de papel emerge como um espaço de resistência e esperança que resgata a experiência concreta do aprender. Ao permitir que cada aluno construa conhecimento com as suas mãos, essa prática devolve à escola o sentido profundo da sua missão: preparar cidadãos críticos, conscientes e criativos, capazes de transformar o presente e construir futuros plurais e sustentáveis.

Referências Bibliográficas

- ALBUQUERQUE**, 2006:3 in **LOURENÇO, Maria Inês Amaral Maniés** (2013). O Origami como meio de aprendizagem: Relatório de Estágio. [Relatório de Mestrado]. IADE-U Instituto de Arte, Design e Empresa - Universitário. p.65
- AMARO, André Silva**. O Adolescente e o Ecrã - Vantagens do Uso e Consequências do Abuso [Trabalho Final de Mestrado]. Coimbra: Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra, 2014. p.23
- BRETON, André**. Manifestos do Surrealismo. Lisboa: Moraes Editores, 1976. p.47.
- CAWS, Mary Ann**, ed. Surrealism. London: Phaidon Press, 2004.
- CHULLAGE**. Da Hype [Registo sonoro]. [S.l.]: Tchadalelektro / Big Bit Música, 2019.
- DECRETO-LEI n.º 54/2018**. Diário da República I Série. 129 (2018-07-06) 2918-2928.
- EUSÉBIO**. Ecclesiastical History: Complete and Unabridged. Tradução de C. F. Cruse. Peabody, Massachusetts: Hendrickson Publishers, 1998. pp. 58, 63.
- GOVERNMENT OFFICES OF SWEDEN**. Government investing in more reading time and less screen time. 2024. Disponível em: <https://www.government.se/articles/2024/02/government-investing-in-more-reading-time-and-less-screen-time/>. Acesso em: 09 jan. 2025.
- HAN, Byung-Chul**. The burnout society. Translated by Erik Butler. Stanford, CA: Stanford University Press, 2015. ISBN 978-0-8047-9509-8. p.17.
- JANSON, H. W.; DAVIES, Penelope J. E.** Janson's History of Art: The Western Tradition. 8th ed. Upper Saddle River: Prentice Hall, 2011.
- KHAN, Asaduzzaman; LEE, Eun-Young; JANSSEN, Ian; TREMBLAY, Mark S.** Associations of Passive and Active Screen Time With Psychosomatic Complaints of Adolescents. American Journal of Preventive Medicine, vol. 63, nº 1, 2022, p.31. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2022.01.008>. Acesso em: 12 jan. 2025.

LACTANTIUS. Of the Manner in Which the Persecutors Died. Editado por Alexander Roberts, Sir James Donaldson e Arthur Cleveland Coxe. Buffalo, NY: Christian Literature Publishing Co., 1886. pp.20.

LOURENÇO, Maria Inês Amaral Maniés. O Origami como meio de aprendizagem: Relatório de Estágio. [Relatório de Mestrado]. IADE-U Instituto de Arte, Design e Empresa - Universitário, 2013. p.65.

MACIEL, K. S. B. Ensino de geometria: O uso do origami nas aulas do 8.º ano do fundamental. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022. pp. 12, 17, 54.

MARINHO, Edilene Félix da Silva; FLORENCIO, Daniela Faria. Origami: Utilização em Sala de Aula. [Em linha]. Mossoró: Universidade Federal Rural do Semi-Árido, 2023. Disponível em:
<https://repositorio.ufersa.edu.br/server/api/core/bitstreams/9b5a0117-db19-4bed-8d2e-1ac587591a16/content>. Consultado em: 20-12-2024. pp. 3, 6, 9, 14.

MENDES, 2013 in MARINHO, Edilene Félix da Silva; FLORENCIO, Daniela Faria. Origami: Utilização em Sala de Aula. [Em linha]. 2023. p.3.

NATIONAL GEOGRAPHIC PORTUGAL. O Teatro Romano de Lisboa. 2024. Disponível em: https://www.nationalgeographic.pt/historia/o-teatro-romano-lisboa_3715. Acesso em: 14 dez. 2024.

ORD. Psicólogos Portugueses. Vamos falar sobre ecrãs e tecnologias digitais: Informação para pais, mães e cuidadores/as. Lisboa: Ordem dos Psicólogos Portugueses, maio 2024. pp. 8, 16. Disponível em:
https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/opp_vamosfalarsobreecrasetecnologiasdigitais.pdf

PAULUS, M. P. et al. Screen media activity in youth: A critical review of mental health and neuroscience findings. *Journal of Mood & Anxiety Disorders*, 3, 100018, 2023. p.3. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.xjmad.2023.100018>.

PORTUGAL. Constituição da República Portuguesa. Diário da República n.º 86/1976, Série I de 10-04-1976. Artigo 74.º, nº 1.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 54/2018, artigo 2º, 4º (alínea e)), e 8º. Diário da República: I Série. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2018. pp. 2920-2922.

RIBEIRO, Brenda da Silva. Uso de origamis como um recurso didático e interdisciplinar para o ensino de geociências/paleontologia. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Naturais). Faculdade UnB Planaltina, Universidade de Brasília, Planaltina - DF, 2024. pp. 2, 15.

SARAMAGO, José. Ensaio sobre a Cegueira. 1.^a ed. Lisboa: Editorial Caminho, 1995. ISBN 972-21-1021-7. p.1.

SHENG et al., 2009 in **MACIEL, K. S. B.** Ensino de geometria: O uso do origami nas aulas do 8.º ano do fundamental. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022. p.18.

SILVA et al., 2019 in **MARINHO, Edilene Félix da Silva; FLORENCIO, Daniela Faria.** Origami: Utilização em Sala de Aula. [Em linha]. 2023. pp. 1-2.

TACITUS. The Histories: Books I-III. Tradução de Clifford H. Moore. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press; Londres: William Heinemann Ltd, 1980. 7ª edição. pp. 9.

TRANQUILLUS, Gaius Suetonius. Nero. In **TRANQUILLUS, Gaius Suetonius.** The Twelve Caesars. Tradução de Robert Graves. Revisão e introdução de J. B. Rives. Inglaterra: Penguin Group, 2007. ISBN 978-0-140-45516-8. pp. 231.

TWENGE, Jean M.; CAMPBELL, W. Keith. Associations between screen time and lower psychological well-being among children and adolescents: Evidence from a population-based study. Preventive Medicine Reports, 2018. p.1. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2018.10.003>.

VEDECHKINA, Maria; BORGONOV, Francesca. A Review of Evidence on the Role of Digital Technology in Shaping Attention and Cognitive Control in Children. Frontiers in Psychology, 2021. pp. 3-5. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2021.611155>. Acesso em: 12 jan. 2025.

ZABLOTSKY, B.; AROCKIARAJ, B.; HAILE, G.; NG, A.E. Daily screen time among teenagers: United States, July 2021–December 2023. NCHS (National Center for Health Statistics) Data Brief, nº 513 [online]. Hyattsville, MD: National Center for Health Statistics, 2024. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.15620/cdc/168509>.

Anexos

Tema: A Cultura do Senado			
Subtema: Incêndio de Roma			
Sumário: Incêndio de Roma na época de Nero. Medidas Anti-Incêndio de Nero		Tempo letivo:	60 mins
Aprendizagens Essenciais: Identificar alguns acontecimentos dos Séc. I a.C./ I d.C marcantes para a cultura europeia.		Conceitos: Fontes primárias; Fontes Secundárias;	
Questões-orientadoras: 1. Porque é que Nero foi acusado de deflagrar o incêndio em Roma? 2. Quais foram as medidas tomadas por Nero para a reconstrução de Roma?			
Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Estratégias de aprendizagem	Avaliação
Nero é uma figura bastante controversa e talvez um dos imperadores romanos mais notórios. Há inúmeras histórias sobre a sua corrupção e maldade, mas estas provêm em grande parte de autores como Tácito, Suetónio	1. Indique os motivos para a atribuição da culpa do incêndio a Nero. 2. Identifique as medidas	Motivação: Quem queimou Nero da História? 1.1. Leitura e Interpretação	- Participação oral e qualidade das respostas - Interpretação de fontes analisadas - Interesse e empenho

e outros que seguiram as suas obras; em suma, a reputação de Nero foi-nos transmitida sobretudo pela elite senatorial, que, na sua maioria, o desprezava tanto pelo seu estilo de governo populista como pelas extravagantes obras públicas e privadas que construiu por todo o império, financiadas através de impostos mais elevados sobre as classes altas. É importante notar, no entanto, que mesmo estas fontes não concordam exatamente sobre quão mau Nero foi ou sobre as razões para tal. Usando como exemplo um dos episódios mais famosos do seu reinado - o Grande	tomadas por Nero para a reconstrução de Roma	de textos da ficha distribuída em aula 2.1. Compreensão da reestruturação urbana de Roma por parte de Nero 3.1. Leitura de citações das fontes escritas sobre Nero e alocação delas na linha cronológica no quadro. No quadro haverá uma linha cronológica feita com marcador e lá onde poderão pendurar as frases situando-	• Progressão dos conhecimentos ao longo da aula
--	---	---	---

Incêndio de Roma -, parece haver desacordo entre as fontes sobre a importância do incêndio, a sua causa e onde ou o que Nero estava a fazer durante o evento. Sabemos do incêndio através de três fontes - Cássio Dio, Suetônio e Tácito -, nenhum dos quais escrevia contemporaneamente ao incêndio. As fontes contemporâneas que mencionavam o incêndio, como Fábio Rústico, Marco Clúvio Rufo e Plínio, o Velho, não sobreviveram até aos dias de hoje. Contudo, até Tácito nos diz que essas narrativas eram contraditórias e exageradas (o que não surpreende no caso de Plínio, que		as dependendo da época em que cada escritor viveu.	
--	--	---	--

descreveu Nero como um "inimigo da humanidade", <i>História Natural</i> 7.8.46). O que é interessante sobre o incêndio é que, apesar de nos ter chegado através de fontes hostis a Nero, a discussão sobre os acontecimentos posteriores ao incêndio talvez revele por que razão o povo poderia considerá-lo um bom governante. Enquanto Cássio Dio e Suetónio afirmam que Nero cantou <i>O Saque de Ílion</i> enquanto a cidade ardia (daí a lenda de Nero tocar lira enquanto Roma ardia; Cass. Dio 62.16; Suet., <i>Ner.</i> 38), Tácito relata que Nero estava em Âncio na altura mas regressou imediatamente a Roma para organizar			
--	--	--	--

esforços de socorro assim que soube do incêndio. Ele financiou pessoalmente a remoção de corpos e escombros, abriu os seus palácios para abrigar os desalojados e organizou a entrega de mantimentos pela cidade para evitar a fome (<i>Ann.</i> 15.39). Após o incêndio, sabemos por Suetónio e Tácito que Nero tomou medidas para reconstruir a cidade de forma mais segura e reduzir os riscos de futuros incêndios (<i>Suet., Ner.</i> 16; <i>Tac., Ann.</i> 15.43). Embora houvesse rumores de que ele próprio teria iniciado o fogo (eg. <i>Cass. Dio</i> 62; <i>Suet., Ner.</i> 38; <i>Tac., Ann.</i> 15.38-44), o facto de Tácito			
--	--	--	--

mencionar a presença de Nero em Âncio pode sugerir outra causa fora do controle ou envolvimento direto do imperador (Tácito sugere isso mesmo; <i>Ann.</i> 15.38f.). Além disso, as ações de Nero para revitalizar e socorrer a cidade parecem não ter diminuído significativamente o apoio público ao imperador, especialmente considerando as suas medidas pós-incêndio. Transferir a culpa para os cristãos já impopulares também terá ajudado (Tac., <i>Ann.</i> 15.44). Mesmo após a morte de Nero, a sua popularidade no Oriente persistiu, como vemos na lenda do <i>Nero Redivivus</i>,			
---	--	--	--

segundo a qual Nero não estaria realmente morto e regressaria para recuperar o trono. A discussão por Tácito sobre a morte de Nero também revela como o público via o imperador: ele relata que enquanto as classes altas acolheram com satisfação a sua morte, as classes baixas e os escravos - descritos com palavras duras por Tácito - lamentaram-no (<i>Hist.</i> 1.4). Além disso, muitas das nossas fontes foram escritas durante o período flaviano logo após a morte de Nero; podemos considerar essas obras não apenas um exercício do viés das elites contra um imperador populista mas			
--	--	--	--

também uma tentativa propagandística dos Flávios e seus apoiantes senatoriais para condenar a memória de Nero enquanto fortaleciam suas próprias posições. Ao examinar essas fontes mais atentamente (ou mesmo considerando explicitamente o que dizem), emerge uma imagem diferente: um imperador bem-querido pelo povo. As inscrições pompeianas mencionadas são evidências materiais disso mesmo. Os eventos após sua morte - com os Pseudo-Neros e apelos nostálgicos feitos por outros imperadores - mostram claramente			
---	--	--	--

alguma popularidade persistente por parte do povo; se ele tivesse sido tão impopular quanto essas nobres fontes afirmam ser improvável haver utilidade ou benefício em honrar sua memória (como fizeram Otão e Vitélio) ou afirmar ser literalmente ele renascido (como no caso dos Pseudo-Neros). Apesar da verdade dos acontecimentos jamais ter sido apurada, os historiadores Plínio e Suetônio, referem-no como culpado. Contudo, logo a seguir ao incêndio, Nero mandou reconstruir Roma, segundo regras bem definidas e regulamentadas:			
---	--	--	--

— Uma proporção de cada casa recém-construída tinha de ser em pedra à prova de fogo — As ruas foram alargadas — As fachadas foram alinhadas — Não eram permitidas casas geminadas — As alturas foram restringidas. — As casas foram construídas em torno de pátios com colunatas protetoras na frente e com equipamento de combate a incêndios prontamente disponível. — Foi fornecido um melhor abastecimento de água.			
Competências específicas da História: • Analisar criticamente diferentes produções historiográficas, tendo em conta os aspetos técnicos, formais e estéticos, e			

integrando-as nos seus contextos históricos (económicos, sociais, culturais, religiosos, militares e geográficos).

- Sintetizar a informação relativa às características históricas, culturais e artísticas, tendo em linha de conta continuidades, inovações e ruturas.

Bibliografia usada:

Fontes Primárias:

- **CASSIUS, Dio** – *Roman History*. Tradução para inglês por Ernest Cary, com base na versão de Herbert Baldwin Foster. Volume VIII. Londres: William Heinemann; Nova Iorque: G. P. Putnam's Sons, 1925
- **EUSÉBIO** – *Ecclesiastical History: Complete and Unabridged*. Nova edição atualizada. Tradução de C. F. Cruse. Peabody, Massachusetts: Hendrickson Publishers, 1998
- **LACTANTIUS** – *Of the Manner in Which the Persecutors Died*. Editado por Alexander Roberts, Sir James Donaldson e Arthur Cleveland Coxe. Buffalo, NY: Christian Literature Publishing Co., 1886
- **TACITUS** – *The Histories: Books I-III*. Tradução de Clifford H. Moore. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press; Londres: William Heinemann Ltd, 1980. ISBN 0-674-99123-0 (EUA); ISBN 434-99111-2 (Reino Unido). 7ª edição.
- **TRANQUILLUS, Gaius Suetonius** – *Nero*. In **TRANQUILLUS, Gaius Suetonius** – *The Twelve Caesars*. Tradução de Robert Graves. Revisão e introdução de J. B. Rives. Inglaterra: Penguin Group, 2007. ISBN 978-0-140-45516-8.

Fontes Secundárias

- **BRADLEY, Pamela**. *Ancient Rome: Using Evidence*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

Tema: A Cultura do Mosteiro

Subtema: A Arquitetura e a Escultura Românica

Sumário: A Arquitetura e a Escultura Românica

Tempo
letivo:

120 mins
com
intervalo

Aprendizagens Essenciais: • * Explicar o mosteiro românico enquanto expoente da arquitetura monástica e espaço de autossuficiência, e como centro de conhecimento e de cultura. • Especificar algumas características do Românico em Portugal • Caraterizar aspetos temáticos e formais da escultura românica, reconhecendo a sua dependência da arquitetura.			Conceitos: Mandorla; Cristo Pantocrator; Românico; Mosteiro; Tetramorfo; Igreja
Questões-orientadoras: 3. Quais são as características da escultura e da pintura românica? 4. Quais são os principais temas da escultura e pintura românica?			
Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Estratégias de aprendizagem	Avaliação
O sistema construtivo românico permitia o uso da abóbada de forma sistemática, ao mesmo tempo que as paredes atingiam notável perfeição e aspeto muito cuidado. A crescente procura por este tipo de soluções fez com que as técnicas românicas fossem do conhecimento de mais arquitetos e mestres de obras e, em pouco tempo, todos os mosteiros, igrejas, capelas, ermidas, castelos, torres e pontes passaram a ser construídos da mesma forma – com muros de dupla face de blocos de pedra bem talhados, arcos de volta perfeita e, quando era possível, utilizando espaços abobadados assentes em pilares –, processo também promovido pela expansão dos	3. Indique as principais características da escultura românica. 4. Caracte rize a pintura românic a	Motivação: Colagem de uma maquete da capela da Senhora da Livração de Fadinhões 1.1. Leitura e interpretação da ficha e do power	• Participaçã o oral e qualidade das respostas • Interpretaç ão de fontes analisadas • Interesse e empenho • Progressão dos conheciment os ao longo da aula

mosteiros, que procuravam criar novas áreas de povoamento, de poder e de cultura. A arquitetura românica caracteriza-se por construções em pedra, paredes muito grossas, poucas e pequenas janelas, arcos de volta perfeita, abóbadas de berço, plantas em cruz latina, torres robustas, capitéis decorados. Os interiores são escuros e monumentais, com formas harmoniosas e simétricas, transmitindo solidez, segurança e espiritualidade. A forma de arco mais utilizada foi a de volta perfeita, que era acompanhada pelo semicírculo da abóbada e assim reforçava a sensação de igualdade de todos os elementos da obra. Através de muros cada vez mais perfeitos, grossos e coesos, por vezes paredes duplas ou reforçadas por contrafortes, conseguiam-se edifícios mais elevados, enquanto se minimizavam as eventuais imperfeições que enfraqueciam as construções. Por outro lado, o módulo quadrangular e retangular permitia que, por meio de suportes muito grossos, se lançassem abóbadas de berço ou de arestas (mais raras vezes cúpulas), as quais depois eram repetidas consoante a dimensão pretendida do edifício. Escultura românica: O termo “românico” para designar a arte produzida pela		point sobre a matéria. 1.2 Colagem de uma maquete da capela da Senhora da Livração de Fadinhões 1.3. Interpretação da arquitetura românica associada à colocação estilista da escultura românica 2.1. Visualização de vídeos sobre a escultura românica https://youtu.be/L3-VhwZ0cuA?t=347 (excerpto de 5 mins) 3 Realização das questões	
---	--	--	--

cristandade europeia antes do período gótico foi inventado por dois arqueólogos franceses no início do século XIX. Por oposição aos termos que até essa altura se usavam (“saxão” ou “normando”), estes arqueólogos pretenderam salientar a coincidência histórica de a arte românica ter surgido praticamente ao mesmo tempo que a invenção das línguas de cada país, os romanços, abandonando-se então o latim como língua comum à Europa ocidental. A arquitetura românica está diretamente ligada ao desenvolvimento da escultura monumental, especialmente nos portais, capitéis, arcadas, claustros e outros elementos arquitetónicos. Uma das principais características da escultura românica é a sua estreita dependência da arquitetura, funcionando como complemento decorativo e didático. A escultura românica desenvolveu temas da religião cristã aos fiéis ilustrando as verdades da fé cristã, utilizando a própria estrutura do edifício como suporte para a mensagem religiosa. Os artífices medievais adaptavam as figuras aos espaços disponíveis, como capitéis, arquivoltas ou tímpanos dos portais, resultando em figuras esticadas, encolhidas ou contorcidas para se acomodarem ao suporte arquitetónico. Reflectindo uma escolha anti-naturalística, preferindo a estilização das imagens. As dimensões, a			
---	--	--	--

representação e a distribuição das figuras no espaço dependiam do seu valor simbólico: por exemplo, Jesus Cristo era frequentemente representado maior do que as outras figuras para destacar a sua importância. Elementos como a <i>mandorla</i> - uma forma amendoada que simbolizava união entre o Céu e a Terra - reforçavam o significado espiritual das imagens. Desta forma, a escultura românica era um instrumento de instrução e de comunicação dos dogmas cristãos para uma população maioritariamente analfabeta, utilizando a força visual e simbólica das imagens para transmitir as mensagens da fé. Nos primeiros tempos da arte românica em Portugal, os artistas limitaram-se a esculpir, em capitéis*, figuras geométricas ou vegetalistas, que tinham o seu simbolismo próprio, como as cruzes que ornamentavam alguns tímpanos* ou simples alusões ao Paraíso. Mas ainda antes dos meados do século XII as pedras começaram a ganhar vida e expressão. A escultura está ao alcance do olhar dos fiéis, em posição elevada, mas perto o suficiente para ser vista e compreendida. As cenas esculpidas concentram-se nos pontos para onde o olhar se dirige, principalmente nos portais, nas janelas, nas frestas* e nos capitéis. Normalmente, cabia aos teólogos decidir os temas dos			
--	--	--	--

programas decorativos, que deveriam sempre representar uma teofania, ou seja, uma revelação de Deus. O material usado era principalmente a pedra. Estas eram trabalhadas por pedreiros (canteiros) que faziam marcas de canteiro que serviam como uma indicação do trabalho produzido por ele para lhe ser contado o pagamento da empreitada			
Competências específicas da História: • Analisar criticamente diferentes produções artísticas, tendo em conta os aspetos técnicos, formais e estéticos, e integrando-as nos seus contextos históricos (económicos, sociais, culturais, religiosos, e geográficos). • Sintetizar a informação relativa às características históricas, culturais e artísticas, tendo em linha de conta continuidades, inovações e ruturas.			

Bibliografia:

JANSON, H. W. (Horst Woldemar) et al. – **Janson’s history of art: the western tradition. 8th ed.** Upper Saddle River: Pearson Education, 2009. ISBN 978-0-205-68517-2.

Mosteiro do Salvador de Paço de Sousa. In: ROTA DO ROMÂNICO – Rota do Românico: património,

história e arte.: Rota do Românico. p. 250–279. Disponível em:

https://rotadoromanico.com/media/documents/Paco_de_Sousa._Mosteiro._pp_250-279.pdf. [Consulta:

9 maio 2025].

Mosteiro de Santa Maria de Pombeiro. In: ROTA DO ROMÂNICO – Rota do Românico: património,

história e arte.: Rota do Românico. p. 280–313. Disponível

em:

https://rotadoromanico.com/media/documents/Pombeiro._Mosteiro._pp_280-313.pdf. [Consulta: 9 maio 2025].

MOSTEIRO DE SANTA MARIA DE CÁRQUERE – Mosteiro de Santa Maria de Cárquere. In: ROTA DO ROMÂNICO – Rota do Românico: património, história e arte.: Rota do Românico. Disponível em: https://rotadoromanico.com/media/documents/Mosteiro_Carquere.pdf. [Consulta: 9 maio 2025]

SILVÉRIO, Sofia – **As marcas de canteiro da Sé de Lisboa**. In: II Congresso de Arqueologia do Porto. Porto: Museu Arqueológico do Carmo, 2017, p. 1513-1521

ROTA DO ROMÂNICO. **Guia Juvenil da Rota do Românico**. 2.^a ed. Porto: Rota do românico, setembro de 2014. ISBN 978-989-98052-4-8. Depósito legal 380925/14.p.80-81

Tema: A Cultura do Cinema			
Subtema: A Euforia das Invenções			
Sumário: Surrealismo		Tempo letivo:	60 mins
Aprendizagens Essenciais: • Descrever as principais características do surrealismo.		Conceitos: Surrealismo; Automatismo Psíquico; Inconsciente	
Questões-orientadoras: 5. Quais são as principais características do surrealismo?			
Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Estratégias de aprendizagem	Avaliação

Módulo 9: A CULTURA DO CINEMA – A euforia das invenções (Surrealismo) “<i>SURREALISMO, s.m. Automatismo psíquico puro, pelo qual se pretende exprimir, verbalmente, ou por escrito, ou de qualquer outra maneira, o funcionamento real do pensamento. Ditado do pensamento, na ausência de qualquer vigilância exercida pela razão, para além de qualquer preocupação estética ou moral.</i>”⁸⁶ Decorrendo, parcialmente, do	5. Indique as principais características do surrealismo.	Motivação: Cadáver esquiso 1.1. Realização de um “cadáver esquiso” 2.1. Leitura e Interpretação de textos da ficha distribuída em aula 2.2. Análise e interpretação das obras na ficha 3.1. Realização de um desenho de traço livre ao estilo surrealista	• Participação oral e qualidade das respostas • Interpretação de fontes analisadas • Interesse e empenho • Progressão dos conhecimentos ao longo da aula
--	---	---	---

⁸⁶ **BRETON, André.** Manifestos do Surrealismo, Lisboa, Moraes Editores, 1976, p. 47.

Movimento Dada, o Surrealismo foi sobretudo um movimento de ideias que se estendeu a vários campos de atividade - à literatura (prosa e poesia), que teve em André Breton o principal teórico; às artes plásticas, com Max Ernst; à fotografia onde se destacou Man Ray; ao cinema com Salvador Dali e Buñuel que trabalharam em parceria no primeiro filme surrealista, <i>Un Chien Andalou</i> (1928), e no mais importante <i>L'Age D'Or</i>, datado de 1931; e à música com Eric Satie (1860-1925). Iniciou-se em França, por volta de 1919, e expandiu-se rapidamente por			
--	--	--	--

toda a Europa e pela América.⁸⁷Em termos conceptuais, o Surrealismo surgiu como reação à civilização e cultura ocidentais. Defendeu valores como os da liberdade e da irracionalidade, do sonho, da metáfora, do inverosímil e do insólito. Aplicou os ensinamentos de Freud e da psicanálise. O Surrealismo pode ser caracterizado pelo afastamento das normas e das convenções, usando a transgressão de modo repetido. As obras surrealistas eram executadas à margem da Razão,			
---	--	--	--

⁸⁷ **MAGRITTE, René** - *La Clef des champs* [Em linha]. 1936. 1 pintura: óleo sobre tela; 80 x 60 cm. Madrid: Museo Nacional Thyssen-Bornemisza. [Consult. 27 jan. 2025]. Disponível em WWW:[URL:https://www.museothyssen.org/en/collection/artists/magritte-rene/key-fields-clef-des-champs](https://www.museothyssen.org/en/collection/artists/magritte-rene/key-fields-clef-des-champs). Inv. nº 657 (1976.3).

sem qualquer moralismo e sem preocupações estéticas conscientes. A associação de ideias era feita sem a procura de sentido e desencadeada livremente, segundo técnicas básicas que punham em prática o "automatismo psíquico". Plasticamente, aproveitaram e utilizaram os ensinamentos dadaístas assim como as suas técnicas e, ainda, o desenho e a pintura automática e as técnicas clássicas de desenho e gradação cromática. Estes processos técnico-artísticos são aplicados sós ou em associação com colagens, assemblages,			
--	--	--	--

<i>drippings</i> e decalcomanias.			
Competências específicas da História: • Analisar criticamente diferentes produções artísticas, tendo em conta os aspetos técnicos, formais e estéticos, e integrando-as nos seus contextos históricos (económicos, sociais, culturais, religiosos, militares e geográficos). • Sintetizar a informação relativa às características históricas, culturais e artísticas, tendo em linha de conta continuidades, inovações e ruturas.			

Bibliografia:

ÁVILA, María Jesús ; CUADRADO, Perfecto E. - *Surrealismo em Portugal : 1934-1952*. Trad. Juana María Feijoo Lorenzo, Maria de Lourdes Pereira. Org. Museu do Chiado, Museo Extremeño e Iberoamericano de Arte Contemporâneo. Lisboa : Instituto Português de Museus, 2001. 453 p. : il. ; 30 cm

CAWS, Mary Ann, ed. - *Surrealism*. London : Phaidon Press, 2004. 304 p. : il. ; 30 cm. (Themes and Movements)

Tema: A CULTURA DA ÁGORA		
Subtema: A Cerâmica na Grécia Antiga		
Sumário: O uso e a importância da cerâmica grega Os estilos de pintura da cerâmica grega	Tempo letivo:	60 mins
Aprendizagens Essenciais: • Interpretar a evolução dos principais aspetos técnicos, formais e estéticos dos diversos períodos da cerâmica e da pintura gregas.	Conceitos: Geométrico; Arcaico; Orientalizante; Figuras Negras e Figuras Vermelhas	

Questões-orientadoras:			
6. Quais eram as funções da cerâmica grega? 7. Que estilos diferentes de cerâmica existiam?			
Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Estratégias de aprendizagem	Avaliação
1. Na falta de outros documentos históricos, como o da pintura mural que desapareceu quase toda, é à cerâmica que vamos colher as informações necessárias para o entendimento da cultura, da civilização e da plástica gregas. Cerâmica como mercadoria de primeira necessidade pois servia para múltiplos usos, geraram estilos regionais ainda hoje reconhecíveis. Destacam-se o coríntio e o ático, onde sobressaem	6. Indique as funções da cerâmica grega 7. Compreenda as diferenças entre os estilos de pintura da cerâmica grega	Motivação: Oficina de vasos gregos 1.1. Elaboração de um friso cronológico no quadro com o intuito de situar os diferentes estilos de cerâmica grega, integrando-as nos seus contextos históricos, culturais e artísticos. 1.2. Análise do mapa de produção cerâmica grega. 1.3.	- Participação oral e qualidade das respostas - Interpretação de fontes analisadas - Interesse e empenho - Progressão dos conhecimentos ao longo da aula

as oficinas atenienses. A cerâmica espalhou-se por todo o Mediterrâneo, podendo encontrar-lhe vestígios na Península Ibérica, Itália, Gália, Germânia, Egito, Síria, Mesopotâmia e até Império Persa. Serviço doméstico Usos artesanais Comerciais Apoio às cerimónias religiosas Rituais fúnebres 2. História dos seus estilos decorativos. É o estudo que melhor permite conhecer a evolução da plástica grega. Documenta a evolução social, cultural e política da História da Grécia. O estilo Geométrico		2.1. Leitura e apreensão das diferenças entre os estilos de pintura cerâmica gregas 2.2. Realização de pinturas cerâmicas de cada estilo na oficina de vasos gregos. 2.3. Montagem do vaso.	
--	--	--	--

situado entre séculos IX e VIII a.C. filia-se na grande tradição dos vasos creto-micénicos, distinguindo-se artisticamente pela opção estrita dos motivos geométricos como base ornamental. O ponto, a linha, o círculo. Motivos realçados a preto ou ocre sobre o fundo de cor natural dos vasos. Baseava-se na experiência técnico-artesanal, sentimento intuitivo da estrutura geométrico-matemática patente na Natureza e no Universo e base			
---	--	--	--

do pensamento e da filosofia gregos. Estilo arcaico situa-se entre o final do século VIII e o início do século V a.C. Sob o ponto de vista da cerâmica artística, este período subdivide-se em duas fases evolutivas: a fase orientalizante e a fase arcaica recente. A fase orientalizante vai, aproximadamente até 650 a. C. A cerâmica deste período é definida pelo pendor figurativo que reflecte as influências decorativas			
--	--	--	--

orientais (QUAIS?) proveniente dos contactos comerciais e coloniais, Os temas caracterizam-se pelo regresso ao figurativo- nascido da necessidade de narrar e representar, já que a variedade das realidades naturais e sociais vivas e presenciadas pelos Gregos, neste período, a isso impelia – e pelo aparecimento das cenas de carácter mitológico Na expressão é dada a preferência a figuras de grande tamanho (que			
--	--	--	--

chegam a ocupar todo o bojo do vaso), tratadas ainda em silhueta, mas onde se incluíam já, pela técnica da incisão, pequenos traços realçados a branco ou vermelho que compunham pormenores anatómicos ou de vestuário. A fase arcaica abrange os finais do século VII até cerca de 480 a.C. Esta fase ficou marcada pelo aparecimento, na Ática, da cerâmica decorada pela técnica das figuras pintadas a negro. Trata-se de uma cerâmica elegante e sofisticada, fruto			
--	--	--	--

de uma técnica elaborada, destinada ao comércio de luxo. Sobre o fundo vermelho de barro destacavam-se os elementos figurativos, representados como silhuetas estilizadas à maneira antiga (rosto de perfil com olho de frente, ancas a três quartos e pernas de perfil) e totalmente preenchidas a cor negra. A técnica da incisão permitiu pormenorizar o interior das figuras, agora enriquecidas com linhas de contorno dos			
--	--	--	--

músculos e outras partes do corpo, com particularidades como a barba, o cabelo ou os padrões de vestuário. O interesse pelos pormenores anatómicos sugere, aqui e ali, a influência da plástica aplicada à escultura deste período (estilo severo). O desenho continua bidimensional mas o maior rigor que lhe foi atribuído confere às figuras mais naturalidade e expressividade. Nas cenas de conjunto, usaram escalonamentos de tamanho (o			
--	--	--	--

que proporciona uma certa noção espacial) e preocupações de composição (equilíbrio e simetria) que irão predominar no período seguinte. Na maioria dos casos, os registos narrativos efectuavam-se em faixas sobrepostas que abarcavam a totalidade do perímetro da peça e esgotavam, nesse percurso, a história que pretendiam contar. Contudo, a grande liberdade formal e estética que a cerâmica começava a alcançar permitiu			
--	--	--	--

encontrar inúmeras variantes. A liberdade decorativa atingiu igualmente temas que, para além dos relatos mitológicos, passaram a representar cenas da vida familiar e outras cenas do quotidiano. O prestígio da elegante cerâmica das figuras negras estendeu-se a todo o mundo helénico, mas as olarias atenienses mantiveram um quase monopólio na sua produção, sendo as criadoras das peças mais belas e caras, o que atesta o declínio das oficinas			
---	--	--	--

coríntias, suas antigas rivais.			
Competências específicas da História: • Analisar criticamente diferentes produções artísticas, tendo em conta os aspetos técnicos, formais e estéticos, e integrando-as nos seus contextos históricos (económicos, sociais, culturais, religiosos, militares e geográficos). • Sintetizar a informação relativa às características históricas, culturais e artísticas, tendo em linha de conta continuidades, inovações e ruturas.			