



**PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1.º E 2.º CICLO  
DO ENSINO BÁSICO:**

**As potencialidades da imagem como recurso didático no  
desenvolvimento de alunos histórica e geograficamente  
competentes**

**Joana Alexandra Lopes das Neves**

Relatório de investigação apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre no Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino  
Básico

**2016**



## **PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1.º E 2.º CICLO**

### **DO ENSINO BÁSICO:**

**As potencialidades da imagem como recurso didático no desenvolvimento de alunos histórica e geograficamente competentes**

**Joana Alexandra Lopes das Neves**

Relatório de investigação apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre no Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino

Básico

Orientador: Professor Doutor Alfredo Dias

**2016**

## **AGRADECIMENTOS**

Chegar até aqui não foi fácil. Cada dia foi um desafio que exigiu esforço e dedicação, e eu não poderia deixar de agradecer àqueles que me apoiaram e me marcaram nesta etapa tão importante. Assim, agradeço...

Aos meus pais, que serão sempre os meus alicerces, onde quer que eu vá.

À Ana, aquela que será, “para o infinito e mais além”, a “minha ajudante preferida”. Nada faria para que este percurso tivesse sido diferente desde que ela estivesse presente. Sem a sua amizade não teria sido a mesma coisa.

À Ana Patrícia, à Susana, à Verónica e à Marta, que trouxeram consigo a promessa de uma aventura inesquecível no momento em que as conheci e, que depois disso, me fizeram (e ainda fazem) sorrir todos os dias.

Ao Professor Doutor Alfredo Dias, que me ensinou que “a educação é uma relação de amor e confiança”. Agradeço-lhe por toda a dedicação e apoio prestados à realização deste trabalho, mas, especialmente, por ter sido para mim o professor que eu um dia espero vir a ser para os meus alunos.

Aos professores cooperantes e alunos que fizeram parte desta caminhada, estou-lhes grata por me terem recebido nas suas salas de aula, dando-me a oportunidade de aprender e crescer com cada um deles.

E, por fim, à ESE, a escola que também é uma casa. Eu já sei, sem ninguém precisar de me dizer, que vou ter saudades. Sobretudo, sentirei falta de passear pelos seus corredores. Eles sempre me pareceram compreender a despreocupação feliz de quem leva consigo todos os sonhos do mundo.

## RESUMO

A apresentação do presente relatório surgiu no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada II, integrada no plano de estudos do Mestrado do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, com vista à sua finalização. Neste é apresentado um estudo realizado em dois contextos socioeducativos distintos, no ano letivo 2015/2016, no 1.º e do 2.º Ciclo, em duas turmas do 5.º e 3.º ano de escolaridade, respetivamente.

Tendo em conta as características dos alunos de ambos os contextos, foi possível definir uma problemática comum que orientou o estudo que aqui se apresenta, centrado na utilização da imagem enquanto recurso didático no desenvolvimento de alunos histórica e geograficamente competentes.

Assim, a partir do estudo concretizado pretendeu-se compreender quais as potencialidades das imagens e de que forma é que estas possibilitam a promoção de aprendizagens no âmbito da História e da Geografia.

A metodologia considerada para o estudo aproxima-se do paradigma da metodologia da investigação-ação e o quadro teórico mobilizado corresponde aos conceitos e conceções que justificam a imagem enquanto recurso didático, que explicitam o que é esperado de um aluno histórica e geograficamente competente e, por fim, que explicam o contributo das imagens para o desenvolvimento dessas competências.

Quanto aos resultados obtidos, determinou-se que as imagens apresentam três potencialidades no processo de ensino e aprendizagem da História e da Geografia, sendo elas: (i) motivar os alunos para as aprendizagens; (ii) desenvolver o pensamento crítico e (iii) potenciar a descoberta das intencionalidades expressas pelos signos linguísticos e icónicos.

Após a análise destes resultados, concluiu-se que as potencialidades associadas à imagem enquanto recurso pedagógico podem dar um relevante contributo para a formação de alunos histórica e geograficamente competentes.

**Palavras-chave:** Recurso didático; imagem; competências; História e Geografia.

## **ABSTRACT**

The following report emerged in the scope of Supervised Teaching Practice II as part of the Master's Degree in Primary School Teaching. In this report, it is presented a study performed in two distinct social and educative contexts, one from the third grade and one from the fifth grade, during the school year of 2015/2016.

Considering the characteristics of the students from both contexts, it was possible to establish a common problem that respected the study, which focus in the use of images as a teaching resource for the development of students capable in history and geography.

Then, the study intended to allow inferring the potentiality of the use of images and how these images promoted learnings regarding History and Geography.

The used methodology is based on the paradigm of investigation-action and the used theoretical framework corresponds to the ideas that support image as a teaching resource – the ideas that explain what is expected from a student capable historically and geographically and, finally, the ideas that explain how images contribute to the training of people capable in the areas of History and Geography.

The obtained results show that the images have three main potential uses as teaching resources: (i) motivate the students for the learning subjects; (ii) cultivate critical thinking and (iii) enhance the discovery of the intentions expressed by linguistic and iconic signs. After analysing the results, it was concluded that the potentialities associated with image as a teaching resource contribute to the training of students capable historically and geographically.

**Keywords:** Teaching resource; image; skills; History and Geografy.

## ÍNDICE GERAL

Introdução.....	1
1. Caracterização dos contextos socioeducativos.....	3
1.1. O Contexto do 2.º CEB: caracterização do meio local, da escola e da turma .....	3
1.2. O contexto do 1.º CEB: caracterização do meio local, da escola e da turma .....	7
1.3. Identificação das potencialidades e fragilidades.....	11
2. Definição e fundamentação da problemática e objetivos da intervenção .....	13
2.1. A imagem enquanto recurso didático .....	14
2.2. O aluno histórico e geograficamente competente no 1.º e 2.º CEB .....	18
2.3. A imagem enquanto recurso potenciador de competências do saber histórico e geográfico .....	21
3. Metodologia .....	27
4. Apresentação fundamentada do processo de intervenção educativa.....	30
4.1. Princípios orientadores dos Planos de Intervenção .....	30
4.2. As estratégias globais de Intervenção .....	33
4.3. A imagem enquanto recurso didático no ensino e aprendizagem da História e da Geografia .....	39
5. Análise dos resultados.....	45
5.1. Avaliação das aprendizagens dos alunos.....	45
5.2. Avaliação dos Planos de Intervenção.....	56
6. Considerações finais.....	60
7. Referencias bibliográficas .....	64
Anexos .....	68
Anexo A. Questionário aplicado aos alunos do 2.º CEB .....	69
Anexo B. Análise dos questionários aplicados aos alunos do 2.º CEB .....	70

Anexo C. Avaliação Diagnóstica dos alunos do 2.º CEB (Competências Sociais) ...	74
Anexo D. Horário escolar da turma do 2.º CEB .....	75
Anexo E. Planta da sala de aula da turma do 2.º CEB .....	76
Anexo F. Avaliação diagnóstica de HGP dos alunos do 2.º CEB.....	77
Anexo G. Questionário aplicado aos alunos do 1.º CEB.....	78
Anexo H. Análise dos questionários aplicados aos alunos do 1.º CEB.....	79
Anexo I. Avaliação Diagnóstica dos alunos do 1.º CEB (Competências Sociais).....	83
Anexo J. Horário escolar da turma do 1.º CEB.....	85
Anexo K. Planta da sala de aula da turma do 1.º CEB .....	86
Anexo L. Avaliação diagnóstica de EM dos alunos do 1.º CEB .....	87
Anexo M. Resultados das fichas de avaliação de EM .....	90
Anexo N. Potencialidades e Fragilidades da turma do 2.º CEB.....	91
Anexo O. Potencialidades e Fragilidades da turma do 1.º CEB.....	92
Anexo P. Entrevista realizada à docente titular de HGP .....	93
Anexo Q. Ficheiros de Imagens utilizadas nas aulas de HGP .....	95
Anexo R. Competências desenvolvidas a partir das imagens .....	110
Anexo S. 1.ª Ficha de avaliação de HGP .....	113
Critérios de correção .....	121
Anexo T. 2.ª Ficha de avaliação de HGP .....	128
Anexo U. Avaliação das competências de História e de Geografia .....	140
Anexo V. Mapas utilizados na 1.ª sessão de HGP .....	143
Anexo W. PowerPoint utilizado na 3.ª sessão de HGP.....	144
Anexo X. Mapa utilizado na 4ª sessão de HGP .....	145
Anexo Y. PowerPoint utilizado na 5.ª sessão de HGP.....	146
Anexo Z. PowerPoint utilizado na 5.ª sessão de HGP .....	147
Anexo AA. PowerPoint utilizado na 6.ª sessão de HGP .....	148
Anexo BB. Exemplar da produção de esquema acerca do Povo Romano .....	150

Anexo CC. Percurso da viagem de autocarro por Lisboa .....	151
Anexo DD. Exemplar de um desenho de um itinerário diário.....	152
Anexo EE. Guião do itinerário utilizado na visita de estudo .....	153
Anexo FF. Ficha de trabalho respeitante à visita de estudo .....	154
Anexo GG. Avaliação da motivação dos alunos do 2.º CEB.....	158
Anexo HH. Avaliação do desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos do 2.º CEB .....	160
Anexo II. Sequência de atividades do Projeto “(Re)Descobrir Lisboa” e grelhas de registo de observação .....	162
Anexo JJ. Exemplar do itinerário preenchido.....	172
Anexo KK. Painel .....	173
Anexo LL. Questionários de satisfação .....	174
Anexo MM. Testemunhos dos alunos do 1.º CEB .....	175
Anexo NN. Resultados da 2.ª ficha de avaliação de EM.....	180
Anexo OO. Avaliação do objetivo geral “Aprender a respeitar os outros na sala de aula” .....	181
Anexo PP. Resultados das fichas de avaliação de Português, Ciências Naturais e Matemática .....	183
Anexo QQ. Avaliação do objetivo geral “desenvolver a capacidade de explicitação de conhecimentos, oralmente e por escrito” .....	186

## ÍNDICE DE FIGURAS

Fig. 1. Avaliação global dos indicadores do objetivo geral aprender a respeitar os outros no contexto educativo de sala de aula. Retirado das grelhas de observação dos indicadores. 56

Fig. 2. Avaliação global dos indicadores do objetivo geral desenvolver competências de explicitação de conhecimentos, oralmente e por escrito. Retirado das grelhas de observação dos indicadores. 59

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Competências do saber histórico e geográfico.	22
Tabela 2. Avaliação do indicador "participa ativamente no processo de análise de imagens".	47
Tabela 3. Avaliação do indicador "Demonstra entusiasmo no processo de análise de imagens".	47
Tabela 4. Avaliação do indicador "Descreve os signos presentes nas imagens".	48
Tabela 5. Avaliação do indicador "questiona os signos presentes nas imagens".	49
Tabela 6. Avaliação do indicador "Relaciona os signos presentes nas imagens para retirar conclusões".	49

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

AEC	Atividades Extracurriculares
CAF	Componente de Apoio à Família
CEB	Ciclo do Ensino Básico
CN	Ciências Naturais
EM	Estudo do Meio
HGP	História e Geografia de Portugal
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PALOP	Países Angolanos de Língua Oficial Portuguesa
PEA	Projeto Educativo do Agrupamento
PES	Prática de Ensino Supervisionada
PI	Plano de Intervenção
TEIP	Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
UC	Unidade Curricular



## INTRODUÇÃO

No âmbito da Unidade Curricular (UC) Prática de Ensino Supervisionada (PES) II, surge a apresentação do presente relatório final com vista à obtenção do grau de mestre em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), na Escola Superior de Educação de Lisboa. Este relatório tem como objetivo a descrição e a análise reflexiva e fundamentada da intervenção pedagógica realizada em dois contextos educativos distintos, bem como a apresentação de uma investigação concretizada paralelamente à prática educativa.

O estudo levado a cabo incide na utilização da imagem enquanto recurso didático no desenvolvimento de alunos histórica e geograficamente competentes, tendo este tema surgido inicialmente no contexto pedagógico do 2.º CEB, nos meses de outubro-dezembro de 2015, devido à necessidade de levar os alunos a interessarem-se pelos conteúdos da História e da Geografia e de refletirem sobre o meio onde vivem. Considerou-se ainda que seria pertinente dar continuidade ao estudo no contexto educativo do 1.º CEB, nos meses de março-maio de 2016, uma vez que a escola tinha em vista a realização de um projeto destinado à descoberta do passado do meio local com os seus alunos. Tal conduziu à definição do título do presente relatório, designadamente, *as potencialidades da imagem como recurso didático no desenvolvimento de alunos histórica e geograficamente competentes*.

Posto isto, o trabalho encontra-se organizado em sete capítulos que, apesar de distintos, apresentam uma relação e continuidade entre si. O primeiro capítulo refere-se à **caracterização dos contextos socioeducativos** nos quais decorreram a prática educativa, sendo efetuada uma caracterização global do meio local, das escolas, do modo de gestão das atividades de ensino e aprendizagem, e dos alunos.

A partir da caracterização realizada definiram-se as potencialidades e fragilidades dos alunos, formulando-se um conjunto de questões-problema que procuraram fazer face a essas características. É, neste sentido, que surge o segundo capítulo em que é apresentada a **definição e fundamentação da problemática e dos objetivos de intervenção**, dando especial destaque aos que se relacionam com o estudo.

O terceiro capítulo destina-se à descrição da **Metodologia**, isto é, dos métodos utilizados para a recolha e análise dos dados reunidos durante as diferentes fases do trabalho desenvolvido, sendo fundamentada a sua importância e função.

O quarto capítulo remete para a **apresentação fundamentada do processo de intervenção educativa**, o que pressupõe a explicitação dos princípios orientadores dos Planos de Intervenção (PI) elaborados para os contextos educativos, das estratégias globais de intervenção e dos contributos das áreas de História e Geografia de Portugal, e Estudo do Meio para o cumprimento dos objetivos definidos nos PI.

Posteriormente, no quinto capítulo, é apresentada a **avaliação das aprendizagens dos alunos**, em função dos PI implementados e do estudo realizado, respetivamente. Para ambos, deverá ser explicado o modo como se procedeu a essa mesma avaliação, quais os indicadores considerados para o efeito, bem como os resultados que foram alcançados.

Por fim, o sexto capítulo contempla as **conclusões finais**, em que se relaciona, de forma crítica e conscienciosa, as diferentes dimensões relativas a todo o trabalho efetuado, incluindo ainda a reflexão do impacto da PES e da redação do presente relatório na formação profissional que tem vindo a ser desenvolvida ao longo destes dois anos.

O relatório termina com a apresentação das **referências bibliográficas** consultadas para a elaboração do trabalho e com a apresentação dos **anexos** que surgem no sentido de complementar as ideias descritas ao longo do corpo do texto.

# **1. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS SOCIOEDUCATIVOS**

O presente trabalho resulta da intervenção em dois contextos educativos distintos, no 1.º e 2.º CEB, pelo que se torna prioritário caracterizá-los, na medida em que conhecer o meio e a escola em que os alunos se encontram contribui para a compreensão das suas características e comportamentos e, também, para o melhor entendimento das ações e estratégias educativas adotadas na sala de aula. Para além disso, a caracterização do meio socioeducativo é relevante por permitir fundamentar as aprendizagens realizadas com a intencionalidade de levar os alunos a conhecerem e valorizarem o seu meio local.

## **1.1. O Contexto do 2.º CEB: caracterização do meio local, da escola e da turma**

A **escola do contexto do 2.º CEB** localiza-se na freguesia das Águas Livres, no concelho da Amadora e, em termos organizacional e pedagógico, integra duas valências de ensino, o 2.º e o 3.º Ciclo. A sua população escolar é composta sobretudo por habitantes de origem portuguesa, acolhendo, no entanto, população de origem estrangeira que provem dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), do Brasil, da Europa de Leste e do continente Asiático. Esta instituição escolar integra alunos provenientes do Bairro da Cova da Moura, sendo este um meio em que as condições das habitações são precárias (Projeto Educativo do Agrupamento, 2013-2017). É de salientar ainda que esta população convive com alguns elementos de valor histórico, arquitetónico e urbanístico que são considerados Património Municipal, entre os quais se salientam o Aqueduto das Águas Livres e o Palácio dos Condes da Lousã (Projeto Educativo de Agrupamento, 2013-2017).

No que diz respeito aos seus recursos físicos, a escola é composta por diversas salas de aula (equipadas com computador, projetor e quadros interativos), um pavilhão desportivo, um campo de jogos exterior, uma biblioteca, uma papelaria/reprografia, um refeitório e um bar para os alunos. Em termos de ofertas de serviços, são disponibilizadas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e alguns sistemas de apoio psicológico e familiar, sendo estes prestados pela Câmara Municipal da Amadora com o intuito de colmatar a exclusão social, o abandono, o insucesso escolar e a baixa autoestima dos alunos (Projeto Educativo do Agrupamento, 2013-2017).

De acordo com o Despacho n.º 5219/97 de 4 de agosto, o Agrupamento no qual a escola se inclui está abrangido pelo Projeto “Territórios Educativos de Intervenção Prioritária” (TEIP), sendo este um programa de iniciativa governamental criado com o objetivo de prevenir e reduzir o abandono escolar precoce, o absentismo e a indisciplina, promovendo o sucesso educativo de todos os alunos que estão incluídos em territórios económica e socialmente desfavorecidos (Direção-Geral da Educação, 2016).

Tal como é explicitado no Projeto Educativo do Agrupamento (PEA)<sup>1</sup>, os alunos deste contexto enfrentam alguns problemas familiares, como o desemprego e emprego precário; a precariedade económica e baixos rendimentos; a emigração ilegal; a violência doméstica/abusos sexuais e a negligência no cumprimento das responsabilidades parentais. Assim, alguns alunos apresentam carências afetivas e baixa autoestima, exibindo também comportamentos indisciplinados, baixo rendimento escolar, fraca participação e intolerância à repreensão (Projeto Educativo do Agrupamento, 2013-2017).

Tendo em conta o contexto descrito, reconhece-se a pertinência da principal missão do Agrupamento: promover o sucesso escolar e a formação pessoal e social dos alunos, num ambiente de trabalho onde prevaleçam a solidariedade e a cooperação entre todos os elementos da comunidade educativa (Projeto Educativo do Agrupamento, 2013-2017). Por outras palavras, pretende-se que seja desenvolvido “um ensino inclusivo, que proporcione igualdade de oportunidades a todos os alunos, de modo a dotá-los dos conhecimentos e capacidades que lhes permitam uma plena realização pessoal e comunitária” (Projeto Educativo do Agrupamento, 2013-2017, p. 18).

No que diz respeito à **turma** na qual decorreu a intervenção educativa, esta é do 5.º de escolaridade, composta por 22 alunos (11 do sexo feminino e 11 do sexo masculino) com idades compreendidas entre os 10 e os 13 anos. Cinco destes elementos já foram retidos no seu processo escolar pelo menos uma vez e três apresentam Necessidades Educativas Especiais (NEE), abrangidos pelo Decreto-Lei n.º3/2008 de 7 de janeiro, tendo-lhes sido diagnosticados problemas de saúde ao nível do sistema urinário. Ainda de acordo com os questionários aplicados à turma (Anexo A e B), esta apresenta alunos de nacionalidade portuguesa, muito embora alguns deles

---

<sup>1</sup> Documento que se constituiu como um elemento estruturante de identidade e de autonomia do Agrupamento. Este deverá estar de acordo com as normas estabelecidas no Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril, republicado pelo Decreto- Lei 137/2012, de 02 de Julho.

tenham ascendência cabo-verdiana e guineense, sendo que a sua maioria reside na área geográfica perto da escola.

No que se refere às **competências sociais**, mediante os dados recolhidos durante o período de observação (Anexo C), de uma forma geral, estes alunos não assumem algumas das tarefas pelas quais são responsabilizados, apresentam um comportamento desadequado à sala de aula e não agem como um grupo, na medida em que apresentam alguns conflitos nas relações que estabelecem entre si. Destaca-se ainda alguma falta de interesse e motivação perante as aprendizagens, sendo as áreas disciplinares de Música e História Geografia de Portugal (HGP) as que consideram menos apelativas. Esta desvalorização contribui para uma baixa participação nos momentos de diálogo, por comparação à participação que é solicitada. Por outro lado, estes alunos revelam-se autónomos durante a resolução das tarefas e manifestam interesse pela discussão de assuntos ligados ao seu quotidiano.

A PES II no 2.º CEB foi realizada no âmbito das áreas disciplinares de Português, Matemática, Ciências Naturais (CN) e HGP, sendo que o período de observação foi repartido por cada uma destas áreas, com um docente titular distinto. Neste sentido, todos eles foram considerados os elementos constituintes da equipa educativa, sendo a professora de CN a diretora de turma. Todavia, uma vez que o presente trabalho tem como foco as áreas da História e da Geografia, será apenas apresentada a caracterização da **ação pedagógica do orientador titular da área disciplinar de HGP**, bem como do percurso escolar dos alunos nesta área.

Assim, no que diz respeito à **organização das atividades de ensino e aprendizagem**, estas eram organizadas para o grande grupo com base numa planificação anual elaborada pelo departamento curricular, estando estipulados 130 minutos semanais para HGP no horário dos alunos (Anexo D).

Em termos de **organização do espaço de sala de aula** existia uma planta fixa (Anexo E) que havia sido decidida pelo conselho de turma e que era mantida pela professora de HGP, não se verificando, por isso, diferentes dinâmicas de trabalho paralelamente à diversificação da organização do ambiente de aprendizagem.

No início das aulas de HGP, o sumário era escrito pela professora titular no quadro ou por um dos alunos, de modo a que este fosse registado no caderno diário. Posteriormente, era lembrado o trabalho realizado em aulas anteriores, quer através da sistematização de conteúdos, quer na abordagem de novos, que implicavam o conhecimento de outros já aprendidos – o que demonstrava uma valorização pelos

conhecimentos prévios dos alunos e pelo esclarecimento de dúvidas. De seguida, o desenrolar da aula era ocupado pelo manual e caderno de atividades, que assumiam um papel central nas atividades efetuadas, visto que estas estavam essencialmente associadas a estes **recursos materiais**, como a leitura dos textos e sua análise, e a resolução dos exercícios presentes nos mesmos.

No que diz respeito ao modo como os conteúdos eram lecionados, verificou-se a existência de um ensino centrado maioritariamente no professor e não no aluno, ainda que existisse algum cuidado em recorrer a exemplos que fizessem parte da realidade dos alunos, aquando a exploração dos temas de HGP. Eram, pois, dadas poucas oportunidades aos alunos para tomarem iniciativas ou assumirem diferentes funções e isso, talvez, fosse explicado pela ocorrência frequente de momentos de indisciplina. Para gerir esses momentos, a professora recorria ao diálogo, à utilização da caderneta ou à aplicação de faltas.

No final da aula, a docente não ocupava os intervalos dos alunos, uma vez que terminava atempadamente as atividades e os últimos minutos eram, algumas vezes, dedicados à explicitação de indicações para a aula seguinte ou à marcação dos trabalhos de casa, que não eram atribuídos com muita regularidade.

Por fim, no que diz respeito à **regulação/avaliação das aprendizagens**, a docente aplicava fichas de avaliação e tinha em conta o trabalho diário desenvolvido pelos alunos dentro da sala de aula. No início do ano letivo havia sido realizado um teste de avaliação diagnóstico e, ao longo do 1.º período, foram aplicadas duas fichas de avaliação sobre os conteúdos lecionados, sendo que, na opinião da professora titular, este grupo de alunos se revela heterogéneo quanto ao seu aproveitamento escolar.

Assim, e mediante a **avaliação diagnóstica de HGP**, constatou-se que os alunos tinham dificuldades na leitura de mapas; na localização de continentes e oceanos no planisfério; na identificação de unidades de tempo (século e década); na identificação dos pontos cardeais; na noção de comércio e atividades económicas e na interpretação de textos. Por outro lado, relevaram alguma facilidade na localização de datas numa linha de tempo e na localização de pontos de partida e de chegada, traçando itinerários (Anexo F). Salienta-se ainda que quando a professora de HGP utilizava, ocasional e espontaneamente, imagens para ilustrar o seu discurso, a atenção e motivação da turma perante as aprendizagens deu sinais de aumentar, podendo esta atitude ser considerada positiva no que se refere à consideração da imagem enquanto recurso didático.

## **1.2. O contexto do 1.º CEB: caracterização do meio local, da escola e da turma**

O Agrupamento a que pertence a **escola do contexto do 1.º CEB** abrange, segundo o PEA (2011-2014), 14 freguesias na zona envolvente da baixa lisboeta que se inserem, de acordo com a Carta Educativa da Cidade de Lisboa, no centro Ribeirinho. A população escolar caracteriza-se por uma grande diversidade cultural, a qual se traduz nos 17% de alunos que apresentam línguas ou culturas estrangeiras, dispersos por um total de 32 nacionalidades diferentes, em que a maioria é proveniente do Brasil e PALOP (Projeto Educativo do Agrupamento, 2011-2014).

A área da cidade de Lisboa, conhecida como Baixa-Chiado, é um meio cultural muito rico, sendo usualmente considerada um dos locais mais bonitos e visitados da cidade. Tal é confirmado pelos seus equipamentos culturais, como museus, cinemas, teatros, bibliotecas, galerias, ateliês e palácios, bem como pelo seu património cultural, que alberga vestígios arqueológicos, arquitetónicos e diversos monumentos. Para além disso, é de destacar a existência de espaços verdes, esplanadas, quiosques, e parques infantis e recreativos (Câmara Municipal de Lisboa, s.d.).

Tendo em conta o leque diversificado de serviços que este meio tem para oferecer, no PEA (2011-2014) é apontada como uma das prioridades dos órgãos de gestão a articulação com vários atores da comunidade educativa, com quem se estabelecem contactos e se reúnem regularmente (Projeto Educativo do Agrupamento, 2011-2014). Por seu turno, o Agrupamento também se disponibiliza para a oferta de serviços. A título de exemplo, as AEC que se constituem como uma oferta obrigatória das escolas do 1.º CEB, de frequência facultativa e gratuita e que incluem o Apoio ao Estudo, o ensino do Inglês, a Atividade Física e Desportiva e as Atividades Lúdico-Expressivas. Além disso, tem-se a funcionar diariamente a Componente de Apoio à Família (CAF) (Projeto Educativo do Agrupamento, 2011-2014).

Apesar dos serviços de apoio prestados, muitos dos alunos do Agrupamento apresentam índices de absentismo e de insucesso escolares, fracos níveis de qualidade das aprendizagens e ainda níveis de indisciplina e comportamentos de risco (Projeto Educativo do Agrupamento, 2011-2014). Como tal, o contexto social, económico e cultural no qual o Agrupamento se encontra inserido potencia riscos de insucesso e de exclusão, pelo que foi integrado em TEIP e a sua principal missão é “propiciar atividades pedagógicas inovadoras e desenvolver no aluno a capacidade de pensar e expressar-

se com clareza, solucionar problemas e tomar decisões com responsabilidade, garantindo a satisfação dos alunos e das famílias pela qualidade do seu ambiente interno e pelas suas relações externas” (Projeto Educativo do Agrupamento, 2011-2014, p. 19).

Apesar deste quadro, a escola na qual decorreu a intervenção educativa não está inserida no Território TEIP e, em consonância com esta realidade, os seus alunos, de uma forma geral, não apresentam os problemas de insucesso, absentismo ou de indisciplina mencionados. Acresce o facto dos seus Encarregados de Educação apresentarem um nível socioeconómico médio-alto e, na sua maioria, revelarem interesse pela vida escolar dos seus educandos, traduzindo-se numa participação ativa nas aprendizagens realizadas na sala de aula, sendo este um dos princípios adotados pelo Agrupamento. “Com vista ao sucesso escolar e melhor integração social dos alunos, é também prioridade dos órgãos de gestão prosseguir o objetivo de estreitamento das relações e colaboração entre a escola e a família” (Projeto Educativo do Agrupamento, 2011-2014, p. 16).

A escola em questão é constituída por duas valências de ensino, o Jardim de Infância e o 1.º CEB, e funciona num edifício de dois andares que aloja várias salas de aula, um refeitório, uma sala de Apoio Especial, uma sala onde são guardados recursos educativos, uma sala destinada à Associação de Pais e um pátio exterior. Quanto aos recursos humanos, a escola conta com uma educadora, oito professores do 1.º CEB, um docente de Apoio Especial e de Apoio Socioeducativo e seis assistentes operacionais.

A nível organizacional e pedagógico, existe na escola apenas um coordenador para ambas as valências de ensino e a articulação entre os professores realiza-se através de reuniões entre os professores da escola e do Agrupamento. Juntos, analisam as atividades desenvolvidas, refletindo sobre as dificuldades sentidas e os conteúdos das diferentes áreas disciplinares a serem lecionados, o que se traduz, a título de exemplo, na discussão das estratégias e atividades a serem aplicadas e na produção de documentos organizadores das aprendizagens, como as planificações anuais.

A **turma**, na qual se desenrolou a prática pedagógica, encontra-se no 3.º ano de escolaridade e é composta por vinte e quatro alunos (9 do sexo feminino e 15 do sexo masculino) com idades compreendidas entre os 8 e 10 anos. De acordo com as informações dos questionários aplicados (Anexo G e H), todos os elementos que compõem o grupo residem em Lisboa. No entanto, existem algumas diferenças quanto

às suas origens, sendo que dois deles são oriundos da Índia e um deles do Brasil. Quanto aos casos de NEE, um aluno apresenta dificuldades ao nível da dicção de palavras, pelo que precisa de apoio de um terapeuta da fala. Contudo, este problema não afeta as suas aprendizagens relacionadas com a Língua Portuguesa ou outra área disciplinar.

No que se refere às **competências sociais** do grupo de alunos, de acordo com a informação recolhida aquando o período de observação (Anexo I), destacam-se a autonomia e responsabilidade na resolução de tarefas, e o respeito que revelam pelas regras de sala de aula e pelo professor, sendo estes os aspetos positivos mais relevantes. Para além disso, apresentam facilidade no estabelecimento de relações socio-afetivas, o que gera um bom clima de aprendizagem. Este aspeto é igualmente potenciado pelo gosto que o grupo de alunos demonstra pela escola, revelando-se, na sua generalidade, como curiosos por conhecer. Por outro lado, a participação por iniciativa própria é um aspeto que necessita de ser melhorado, pois, essa característica resulta numa baixa comunicação de aprendizagens na sala de aula.

De acordo com a recolha de dados efetuada, constatou-se que a **docente titular do 1.º CEB valorizava em igual medida as diferentes áreas disciplinares**. Esta perspetiva refletia-se, quer na organização dos materiais e da sala de aula pela existência de diversos painéis produzidos pela professora e alunos referentes às várias áreas, quer na existência de espaços específicos como a “biblioteca” e a “estufa”. Tal evidenciava, também, a valorização do papel do aluno na gestão da sala de aula. Esta é uma opção de particular relevo, na medida em que se identifica o 1.º CEB com a “edificação de saberes integrados por oposição ao saber fragmentado” (Roldão, 2000).

Como forma de **organização das várias atividades de ensino e aprendizagem** foi criado um horário semanal pela docente (Anexo J), estando a área de Estudo do Meio (EM) prevista três vezes por semana. Observou-se igualmente que essas aulas não tinham sempre a mesma sequência, tendo-se verificado a existência de momentos expositivos, seguidos de momentos de trabalho autónomo que variavam na sua tipologia: trabalho de grupo, a pares ou individual. Coerentemente, a disposição das mesas de trabalho dos alunos não apresentava uma organização fixa (Anexo K). Importa referir que, apesar de não ter sido observado, sabe-se que os alunos estavam familiarizados com a realização de atividades práticas relacionadas com a área disciplinar do EM.

A professora costumava agrupar os alunos consoante os seus níveis cognitivos e os seus comportamentos, garantindo um equilíbrio entre as suas interações. Essa organização permitia que os alunos fossem interagindo entre si no contexto de sala de aula, acentuando a valorização atribuída à aprendizagem cooperativa. Os alunos que não tinham o Português como língua materna e, que tinham mais dificuldades em acompanhar o processo de ensino e aprendizagem, ficavam agrupados numa mesa diferente e a realizar tarefas distintas, sendo esta uma medida de **diferenciação pedagógica**, medida essencial para garantir a integração de todos num espaço de aprendizagem comum. “É ao inconformismo perante as desigualdades, causa e consequência da exclusão escolar, que a diferenciação pedagógica vai buscar inspiração, para persistir na busca, talvez utópica, de novas vias que obstem ao insucesso que persiste na nossa escola” (Coelho, 2010).

Outra das intencionalidades educativas presentes na prática pedagógica da professora era a **promoção da autonomia dos alunos e a aprendizagem socio construtivista**<sup>2</sup>. Como exemplos da inclusão deste princípio na sala de aula têm-se os momentos em que os alunos negociavam com a docente a forma como as tarefas seriam realizadas, ou os momentos em que estes iam à procura das respostas às suas dúvidas, através da pesquisa em materiais escolares ou através da ajuda dos colegas. Assim sendo, pode-se concluir que a professora não se assumia como o centro do processo de ensino e aprendizagem, optando por conduzir os alunos a processos de descoberta, sozinhos ou em conjunto com os seus pares.

No que diz respeito à **gestão dos materiais**, como forma de consolidação das aprendizagens, eram utilizados os manuais escolares adotados no Agrupamento para o 3.º ano de escolaridade, inclusive para EM. Contudo, este recurso era encarado como auxiliar da atividade letiva, pelo que sempre que a professora considerou necessário ou indispensável, recorreu a outros textos ou a demais documentação produzida e/ou pesquisada para esta área disciplinar.

Por fim, no que se refere às **modalidades de avaliação**, a docente aplicou a avaliação formativa e sumativa, através da consideração do trabalho diário dos alunos na sala de aula e através das fichas de avaliação aplicadas no final de cada período letivo, respetivamente. Quanto à avaliação dos comportamentos e atitudes dos alunos, apesar de não existir nenhum instrumento de avaliação em que fossem registados

---

<sup>2</sup> Perspetiva em que o desenvolvimento é encarado como o produto da interação entre a criança, os objetos e a cultura em que vive (Sousa, 2005).

diariamente a sua prestação, a professora promovia a reflexão conjunta no grupo, tendo por referência as suas observações diretas.

Relativamente à **avaliação diagnóstica de EM** que foi efetuada aquando o período de observação (Anexo L), averiguou-se que todos os alunos atingiram resultados positivos na ficha de avaliação que realizaram: três dos vinte alunos que realizaram a ficha de avaliação obtiveram uma classificação entre os 50 e os 69%, doze deles entre os 70% e 89% e quatro entre os 90% e os 100%. Entre algumas das dificuldades identificadas em relação a esta área disciplinar a que mais se salienta refere-se ao indicador *indicar vestígios do passado do meio local*: apenas 10% dos alunos o fizeram inteiramente, o que releva que estes apresentavam algumas dificuldades nesta competência (Anexo M).

### **1.3. Identificação das potencialidades e fragilidades**

A caracterização dos alunos, tanto do 1.º CEB como do 2º CEB é relevante, uma vez que possibilita a identificação das potencialidades e fragilidades de cada um dos grupos. É a partir deste processo que é possível a definição de uma problemática que oriente um estudo centrado na caracterização do contexto em que se inseriu a prática supervisionada (Tuckman, 2000).

Assim, neste capítulo, importa que sejam identificadas (i) as potencialidades e fragilidades de ambos os contextos de ensino, (ii) as questões-problema daí decorrentes e (iii) os objetivos gerais estabelecidos para a intervenção educativa.

#### **O contexto do 2.º CEB**

De acordo com os dados recolhidos na turma do 5.º ano, foram identificadas as potencialidades e fragilidades para cada uma das áreas disciplinares lecionadas, sendo elas, Português, Matemática, Ciências Naturais e HGP. Essa informação foi sintetizada numa tabela (Anexo N), uma vez que, no presente relatório, interessa que o foco incida nos dados referentes à HGP. Neste sentido, ao nível desta área disciplinar, apontaram-se como fragilidades dos alunos a leitura de mapas, a localização em mapas, a identificação de unidades de tempo, a identificação dos pontos cardeais; a noção de comércio e atividades económicas e na interpretação de textos. Por outro lado, relevaram potencialidades na localização de datas numa linha de tempo e na localização de pontos de partida e de chegada, traçando itinerários.

Já no que diz respeito às competências sociais, destaca-se, por um lado, a autonomia como uma potencialidade e, por outro, a falta de responsabilidade, os comportamentos desadequados na sala de aula, a baixa participação por iniciativa própria, o desinteresse pelas aprendizagens e a dificuldade no estabelecimento de relações socio-afetivas como fragilidades.

Assim, e tendo por base esta caracterização, definiu-se a seguinte questão-problema inerente ao PI: *que ações desenvolver no sentido de minimizar os conflitos relacionais entre os alunos?* A hipótese que se equacionava ia no sentido de considerar que atenuar os momentos de indisciplina iria contribuir para um melhor clima de aprendizagem e, por conseguinte, para um melhor desempenho escolar dos alunos. Para dar resposta a esta questão, estabeleceram-se três objetivos gerais de intervenção, contudo, importa apenas considerar dois deles, já que estes eram os únicos para o qual a problemática de investigação contribuiu, sendo eles *respeitar os colegas no contexto de aprendizagem da sala de aula e desenvolver competências nas áreas disciplinares de Português, Matemática, Ciências Naturais e HGP através das atividades lúdicas.*

### **O contexto do 1.º CEB**

No que diz respeito às potencialidades e fragilidades dos alunos do 1.º CEB, estas foram analisadas ao nível das competências sociais e das diferentes áreas disciplinares de Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motora (Anexo O). Uma vez que, como referido anteriormente, a focagem incide nas competências dos alunos ao nível do EM, aferiu-se, em especial, que o reconhecimento de vestígios do passado do meio local pelos alunos era uma das principais fragilidades identificadas.

Quanto às potencialidades dos alunos referentes às competências sociais estas prendem-se com a autonomia, responsabilidade, comportamento, estabelecimento de relações socio-afetivas e interesse pelas aprendizagens. Por sua vez, as dificuldades de participação por iniciativa própria, de comunicação de aprendizagens (oral e escrita) e de expressão oral (concretamente, a produção de discursos audíveis) foram as principais fragilidades identificadas.

De acordo com esta caracterização, formulou-se, então, uma questão-problema, central ao PI, designadamente, *que estratégias implementar no sentido de desenvolver a comunicação dos alunos no processo pedagógico?* A pertinência da reflexão sobre

esta questão resulta da relevância que assume o desenvolvimento da comunicação dos alunos, por constituir um dos meios pelos quais estes se irão relacionar com os outros e com o mundo. Posto isto, dos objetivos gerais estabelecidos no PI em torno desta questão central salienta-se aquele que com ele mais diretamente se relaciona, a saber, *desenvolver competências de explicitação de conhecimentos, oralmente e por escrito.*

Uma vez identificados e caracterizados os contextos onde decorreram as duas experiências de prática pedagógica, pode-se agora partir para a definição e fundamentação da problemática que orientou o estudo central deste relatório.

## **2. DEFINIÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DA PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DA INTERVENÇÃO**

Não obstante as diferenças identificadas nas questões-problema dos dois contextos, foi possível identificar e implementar uma estratégia comum, a qual residiu na utilização de imagens enquanto recursos didáticos que contribuíssem para a formação de alunos histórica e geograficamente competentes.

Assim, para além do facto da problemática, que está subjacente ao estudo realizado, ter surgido do interesse pessoal pelo tema, resultou também da necessidade de encontrar uma solução para os problemas identificados nos contextos educativos, os quais importa agora lembrar: a falta de motivação pelas aprendizagens inerentes à História e Geografia e a dificuldade em mobilizar o conhecimento que possuem sobre vestígios do passado do meio local, para estudar e refletir sobre o mundo que os rodeia.

Deste processo de análise e reflexão sobre os contextos e os PI que se pretendiam desenvolver resultou a definição da problemática do presente estudo, a qual se traduziu na questão, ***quais as potencialidades da imagem como recurso didático no desenvolvimento de alunos histórica e geograficamente competentes?***

Assim, no que se refere ao contexto do 2.º CEB, a expectativa era que perante uma análise planeada e preparada de imagens ligadas aos conteúdos a serem lecionados, aumentasse a motivação dos alunos, já que existiria também a intencionalidade de garantir a ponte entre o seu passado e presente, ou seja, de os levar a perceber aspetos do passado através dos seus conhecimentos acerca do presente e vice-versa.

Esta intencionalidade expressa-se, em primeiro lugar, na finalidade de fomentar a educação dos alunos enquanto cidadãos conhecedores do seu território e a sua capacidade de intervir no mesmo. Em segundo lugar, desenvolver as suas competências sociais, particularmente no domínio comunicacional, visto que a exploração de fontes iconográficas resultaria do debate de ideias em grande grupo. Por último, desenvolver as suas competências ao nível da compreensão leitora, tendo a imagem como indutor da produção de conhecimentos já que, até então, o manual havia sido o recurso central das aprendizagens.

No que se refere ao contexto do 1.º CEB, o objetivo era iniciar o projeto da escola “(Re)Descobrir Lisboa” e que os alunos recolhessem imagens de elementos ilustrativos do passado do meio local durante uma visita de estudo. Numa fase posterior, era ambicionado que os alunos comunicassem os seus conhecimentos relativos a cada uma das imagens, como forma de desenvolver a sua comunicação dentro da sala de aula e, à semelhança do que havia sido mencionado para o contexto do 2.º CEB, que se contribuísse para a sua educação enquanto indivíduos conhecedores e interventores no seu território.

Considerando a problemática definida, é agora essencial proceder à análise reflexiva e fundamentada do conceito de **imagem enquanto recurso didático** e de **aluno histórica e geograficamente competente**.

## **2.1. A imagem enquanto recurso didático**

Desde o início das primeiras civilizações que o homem tem produzido imagens, deixando como legado interpretações acerca do seu contexto histórico e cultural nas diferentes épocas e, por isso, “a imagem está ligada a uma grande quantidade de facetas do homem (Frómata, citado por Carvalho, 2014). Hoje em dia, aceita-se que vivemos numa sociedade imagética e a densidade da nossa iconosfera é tão elevada “que não vemos – ou mal vemos – as imagens, dado que a sua abundância as trivializou e destitui, em grande medida, da sua capacidade de atrair olhares” (Gubern, citado por Carvalho, 2014, p. 5). Este fenómeno, em parte, teve e continua a ter origem no desenvolvimento das novas tecnologias, que possibilitaram a distribuição e acesso de imagens por toda a humanidade, garantindo-lhes um lugar importante na nossa sociedade (Guimarães, 2014).

Consequentemente, é hoje um desafio fundamental “cativar os alunos e mantê-los interessados nas aulas, por isso a importância da necessidade de utilizar novas linguagens, que lhes permita, também, um melhor entendimento” (Guimarães, 2014, p. 37). Mas, às escolas compete também a responsabilidade de levar os alunos a refletirem sobre as imagens que os rodeiam. Segundo Abramowski (citado por Carvalho, 2014), as escolas não se têm demonstrado indiferentes perante este mundo visual com que nos deparamos e as suas reações têm passado pela sua inclusão ou exclusão.

Já Platão afirmava que a imagem ao ser um reflexo ou uma representação da realidade se tornava enganosa, na medida em que precisamos de nos desprender da mesma para aceder ao seu conceito. De facto, a etimologia de “imagem”, conduz à palavra latina *imago*, *inis*, que significa “representação” ou “imitação”. Todavia, nem todas as imagens são representações de seres ou objetos que existem, uma vez que, algumas poderão representar o mundo fantástico e imaginário (Pinto, 2015).

A conceção de imagem remete, então, para um dos obstáculos colocados à sua análise, nomeadamente, reconhecer as intenções do autor. Efetivamente, as representações icónicas são produções do homem, pois, por si só não existem na natureza e, por isso, são diversos os fatores que condicionam a sua elaboração, especialmente, a destreza e o estilo do autor, os materiais e técnicas utilizadas e, ainda, a sua comunicação intencional, que tem por base a sua conceção sobre a realidade (Nunes, 2007). Em consonância com esta ideia, facilmente se percebe que a motivação, as emoções sentidas no momento da observação, as expectativas face ao observado, as experiências passadas, a educação, a convenção social ou a nacionalidade influenciam a análise iconográfica de cada indivíduo, isto é, “a diferença de interpretação face a uma mesma imagem não está exclusivamente relacionada com o modo como a percebemos fisicamente” (Gil, citado por Pinto, 2015, p. 32), pois, é limitada pelo enquadramento sociocultural dos indivíduos.

Desta forma, conclui-se que a leitura de imagens prevê a denotação – a descrição objetiva do que se vê – e a conotação – a apreciação subjetiva do observador (Guimarães, 2014) – e, por isso, Joly (1994) defende que temos de aceitar a incerteza acerca da mensagem do autor de cada imagem, caso contrário, o melhor seria não as analisarmos. Esta autora conclui que “acerca do que o autor quis dizer, ninguém sabe nada; o próprio autor não domina toda a significação de uma mensagem que produziu” (Joly, 1994, p. 48) e, na verdade, as múltiplas interpretações de cada imagem são aquilo que as torna potencialmente didáticas (Pinto, 2015).

Por outro lado, a inclusão da imagem nas escolas está assente na ideia de que esta é utilizada para captar a atenção dos alunos. “Taticamente está-se a apelar à tradição que entende a imagem como uma fonte de sedução” (Abramowski, citado por Carvalho, 2014, p. 9). Por esta razão, e contrariamente a Platão, para Aristóteles a imitação, para além de ser uma fonte de contemplação e prazer, é promotora de aprendizagens, uma vez que, é através da imitação que o homem, desde a sua infância, adquire os seus primeiros conhecimentos (Pinto, 2015). Como tal, a inclusão das imagens nas escolas está ligada ao seu poder e, para Isabel Calado (1994), esse poder advém do facto destas comoverem e convencerem o espectador. Comovem porque a imagem é “expressiva e apelativa. Prende o olhar, desperta o prazer, desencadeia a evocação” (p. 13). Convencem porque são testemunho da realidade e respondem à necessidade humana de “ver para crer”.

Salienta-se ainda que outra das posições que a escola tem assumido face à imagem enquanto recurso didático é que a sua análise promove o “olhar crítico”, possibilitando que os alunos, indo para além do olhar, aprendam a ver. Por outras palavras, promover alunos que se tornem espectadores críticos, tendo em conta o conjunto de capacidades intelectuais que são utilizadas para desocultar sentidos profundos e implícitos (Abramowski, citado por Carvalho, 2014). Assim, formar o aluno enquanto um indivíduo “civicamente responsável é torná-lo capaz de analisar, escolher, decidir e intervir. A valorização de outros sistemas de comunicação para além do verbal aproximará a escola das formas hodiernas de comunicação e, nessa medida, torná-la-á um fórum de saber verdadeiramente englobante” (Calado, 1994, p. 122).

Todavia, torna-se importante referir que a descodificação da mensagem de uma imagem só é possível devido à existência de signos: “perspetivar a imagem como algo capaz de suscitar significados e interpretações é estar convicto da sua natureza semiótica ou semiológica, é abordar a imagem como signo” (Pinto, 2015, p. 28). Segundo Eco (1973), um signo é ou pode ser tudo aquilo que é usado para transmitir informação e, por isso, insere-se num processo de comunicação fonte-emissor-canal-mensagem-destinatário, constituindo-se como uma entidade que entra num processo de significação.

Para melhor se entender a imagem enquanto signo, Joly (2000) refere que a significação das mensagens visuais resulta da relação entre três signos diferentes, nomeadamente, os plásticos (aqueles que dizem respeito à estrutura estética da imagem), os icónicos (aqueles que constituem as figuras presentes na imagem que

reconhecemos ou que se assemelham àquilo que representam) e os linguísticos (aqueles que são considerados as mensagens inerentes às imagens ou os textos que as acompanham). Assim, e porque a imagem é uma mensagem visual composta por diferentes tipos de signos, podemos “considera-la como uma linguagem e, portanto, como um instrumento de expressão e de comunicação” (Joly, 1994, p. 61).

Ao se entender este recurso como uma fonte de expressão e comunicação na sala de aula, surge a questão de saber como é que o professor selecionará as imagens com uma maior eficácia didática, isto é, como distinguirá aquelas que garantem o desenvolvimento das competências esperadas. Para Carvalho (2014), a resposta está na diferenciação entre imagem didática e não didática. Admitindo que a primeira é criada com o propósito de instruir, produzir conhecimentos, ou facilitar a compreensão de ideias, e que a segunda é produzida para outros fins. Contudo, importa relembrar que a imagem que não é produzida com fins didáticos pode, também ela, ser usada para esse fim.

Assim sendo, podemos aferir que a imagem por si só não é suficiente para garantir a sua pertinência didática, já que “sem a correta intervenção do professor, os meios audiovisuais podem até acentuar os defeitos em vez de os minimizar” (Proença, 1989, p. 292) e, como tal, “a ideia de que a compreensão das imagens é uma coisa imediata é uma ilusão” (Calado, 1994, p. 21).

Neste sentido, quando o professor explora imagens com os seus alunos em História e Geografia “depara-se com um mundo pensado, dado a ler e com representações que poderão perpetuar esse mundo, ou dar abertura para a sua recriação ou reflexão” (Barros, 2007, p. 57). Se as imagens funcionam como representações com um papel determinante na criação, manutenção e recriação da História e da Geografia, estas “não devem ser usadas gratuitamente mas é preciso que sejam escolhidas adequando-as aos objetivos propostos a partir dos conteúdos trabalhados, explorando uma relação sócio afetiva com a imagem numa situação de cognição” (Molina, citado por Guimarães, 2014, p. 27).

Para que este fim seja cumprido é fundamental que o professor conheça a sintaxe própria da linguagem visual, pois, só assim é que poderá manipulá-la pedagogicamente. Para além disso, este deverá dar espaço ao aluno para que este possa ler autónoma e livremente as imagens que lhes são apresentadas, sendo o seu papel o de o guiar na descoberta dos códigos de conotação de cada uma delas (Calado, 1994).

Em síntese, no que diz respeito à utilização da imagem no processo de ensino e aprendizagem da História e Geografia, consideremos o papel do professor como mediador entre a imagem e o aluno, no sentido de desenvolver um conjunto de competências transversais, nomeadamente, (i) garantir a motivação, (ii) estimular o olhar crítico e (iii) descobrir as intencionalidades, em particular as que se expressam pelos signos icónicos (as figuras presentes na imagem que reconhecemos ou que se assemelham àquilo que representam) e pelos símbolos linguísticos (as mensagens inerentes às imagens).

## **2.2. O aluno histórico e geograficamente competente no 1.º e 2.º CEB**

Segundo o dicionário Webster (citado por Fleury & Fleury, 2001), a palavra *competência* é definida como “qualidade ou estado de ser funcionalmente adequado” (p. 63) ou como a capacidade de “ter suficiente conhecimento, julgamento, habilidades ou força para uma determinada tarefa” (Fleury & Fleury, 2011, p. 63). Esta definição, ainda que possa parecer genérica, apresenta dois aspetos essenciais ligados ao significado de *competência*, nomeadamente, “conhecimento” e “tarefa”, pois, como já entendido, a demonstração de conhecimento dependerá de uma determinada situação.

Neste sentido, esta ideia facilmente leva a que aquisição de competências dependa de um conjunto de aprendizagens efetuadas, assim como do modo como são avaliadas, isto é, reconhecidas pelos outros (Boterf, citado por Fleury & Fleury, 2001). Por outro lado, também poderá levar a que o antónimo de “competência” remeta, não só para a negação da capacidade de saber mobilizar, integrar e transferir conhecimentos e habilidades, como para um sentimento depreciativo, que influencia a forma como o indivíduo é reconhecido socialmente (Fleury & Fleury, 2001).

Deste modo, o significado de *competência* traduz-se na inteligência prática que tem por base os conhecimentos adquiridos e que se transformam perante a complexidade das situações com que o indivíduo se vai deparando (Zarifian, citado por Fleury & Fleury, 2001). No fundo, são as capacidades que ficam na memória do processo de ensino e aprendizagem experienciado e se cada um de nós é aquilo que se lembra de ser, a escola deve ter como objetivo criar memórias significativas, de forma a garantir o desenvolvimento de competências nas diferentes áreas curriculares.

No caso das competências ligadas ao ensino e aprendizagem da História e da Geografia, é relevante referir, em primeiro lugar, que ambos os saberes visam formar cidadãos capazes de pensar criticamente sobre o meio, e de atuar sobre o mesmo de forma ativa. Assim,

o conhecimento do Meio abarca todos os níveis do conhecimento humano: desde a experiência sensorial directa até aos conceitos mais abstractos; desde a comprovação do pessoal até ao conhecido através do testemunho, da informação e do ensino dos outros; desde a apreensão global do meio até à captação analítica dos diversos elementos que o integram (Ministério da Educação, s.d., p. 75).

Ao reconhecer-se as metodologias de construção do saber histórico centrado no estudo dos fenómenos humanos no tempo, isto é, que se dedica à reconstrução, interpretação e compreensão do passado, com o intuito responder às interrogações do presente (Garrido, citado por Dias & Martins, s.d.), estabeleceu-se que para o 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico o núcleo de competências a serem desenvolvidas pelos alunos deveriam incidir (i) no *tratamento de informação/utilização de fontes* (ou seja, na pesquisa, na seleção e no tratamento de informação que se transforma em conhecimento mobilizável), (ii) na *compreensão histórica* referente às dimensões de *temporalidade, espacialidade e contextualização* (isto é, na compreensão da realidade que permite a compreensão dos problemas que o presente nos coloca no nosso quotidiano) e (iii) na *comunicação histórica* (ou seja, na utilização de diferentes linguagens que possibilita a estruturação do pensamento e a expressão adequada, em função das mensagens que se pretende transmitir).

Assim sendo, considera-se que o ensino da História promove junto do aluno uma visão ampla do ser humano, levando-o a conhecer os diferentes modos de vida e a sua evolução no tempo e no espaço. Deverá também ajudá-lo a perceber como os conflitos poderão ser solucionados, visto que desenvolverá as suas noções de poder, controlo de poder e de participação na vida política, alertando-o para a necessidade de conhecer os limites à ação humana, através da análise dos mecanismos económicos e sociais (Félix, citado por Dias & Hortas, 2006). Por tudo isto, pode-se aferir que a inclusão da História no currículo “surge como algo de natural e necessário, na medida em que permite a aquisição de um conjunto de saberes e o desenvolvimento de um conjunto de capacidades e atitudes que nenhuma outra forma específica do conhecimento pode substituir” (Dias & Hortas, 2006, p. 7).

Por sua vez, a Geografia, ao ser considerada a ciência associada à descrição e à explicação das alterações das relações espaciais dos fenómenos terrestres em inter-relação com a humanidade (Jary & Jary, citado por Dias & Martins, s.d.), acordou-se que através da educação geográfica, os alunos deveriam conseguir responder às seguintes questões: *onde se localiza? porque se localiza? como se distribui? quais as características? qual o impacto? e como deve ser gerido para benefício mútuo da humanidade e do ambiente?* Tendo por base esta ideia, estipulou-se que o núcleo de competências para o 1.º e 2.º CEB, a serem alcançadas ao nível da Geografia, deveriam ser agrupadas em três dimensões, nomeadamente, (i) a *localização*, (ii) o *conhecimento dos lugares e das regiões* e (iii) o *dinamismo das inter-relações entre espaços* (Ministério da Educação, 2001).

Assim, a necessidade de ensinar e aprender geografia teve origem em razões de natureza existencial, intelectual e prática. Existencial porque se o homem sempre viveu na Terra, sempre quis compreendê-la e, como tal, a Geografia desenvolve nos alunos as capacidades que o permitirão fazer. Ética, porque o homem ao encarar a Terra como a única “casa” que provavelmente irá ter, gera um sentimento de pertença que é uma das principais razões pelas quais os alunos, enquanto futuros cidadãos, irão cooperar uns com os outros no que se refere à defesa dos interesses do planeta e das diferentes sociedades. Intelectual, porque a geografia fomenta a imaginação, estimula a curiosidade e encoraja a apreciação do mundo no qual os alunos se encontrarão. E por último, o ensino e aprendizagem da Geografia tem subjacentes razões práticas, na medida em que a crescente ligação entre os lugares e os povos, proporcionada pela globalização económica, tecnológica e cultural, faz com que a necessidade prática do conhecimento geográfico seja mais crítica. Por isso, esse conhecimento será essencial para a resolução dos problemas quotidianos que possam surgir pela parte dos alunos (Cachinho, citado por Dias & Hortas, 2006). Em suma, assume-se que a Geografia

pela posição de charneira que ocupa entre as ciências naturais e sociais, a diversidade de técnicas e códigos linguísticos que mobiliza, nenhuma outra área do conhecimento pode dotar melhor os alunos da competência de “saber pensar o espaço”, imprescindível tanto para o exercício da cidadania responsável, como para a aprendizagem ao longo da vida e a integração plena das pessoas no mundo moderno (Cachinho, citado por Dias & Hortas, 2006, p. 6).

No 2.º CEB as competências do saber histórico e geográfico são pensadas de forma integrada, tentando potenciar as complementaridades entre a História e a

Geografia. Além disso, existe uma continuidade ao longo dos anos de escolaridade do Ensino Básico, visto que é pretendido que o 2.º Ciclo permita “desenvolver conhecimentos e competências já adquiridas no 1.º Ciclo” (Ministério da Educação, 1998, p. 74).

Considera-se assim, que os alunos no final do 1.º e do 2.º CEB, na sua generalidade, serão historicamente competentes se: (i) forem capazes de utilizar fontes primárias e secundárias como apoio a interpretações de acontecimentos históricos; (ii) demonstrarem conhecimentos essenciais da História de Portugal num contexto cronológico amplo, localizando factos e datas estudadas no friso cronológico; (iii) resolverem situações que envolvam a deslocação e localização; (iv) revelarem uma compreensão sobre o modo como se deu o desenvolvimento da sociedade; (v) revelarem uma compreensão da história da sua localidade, relacionando-a com a história nacional; (vi) evidenciarem uma apreciação dos avanços tecnológicos, científicos e artísticos ao longo da história e a consciência de que as sociedades possuem certas características em épocas diferentes, desenvolvidas a partir das experiências passadas; e, por fim, (vii) utilizarem diferentes formas de comunicação (oral e escrita) para narrar ou descrever acontecimentos históricos ou através da análise e produção de materiais diversos (Ministério da Educação, 1998, p. 82).

Por seu turno, os alunos serão geograficamente competentes se: (i) integrarem num contexto espacial os vários elementos do lugar, região e mundo; (ii) entenderem a diversidade natural e cultural de cada lugar como características a serem preservadas; (iii) mobilizarem conceitos geográficos para descreverem a localização, a distribuição e a inter-relação entre os espaços; (iv) desenvolverem procedimentos de pesquisa, tratamento, apresentação e comunicação de informação inerente a problemas geográficos; (v) revelarem uma predisposição para estarem geograficamente informados e ter uma atitude crítica face a essa informação; (vi) utilizarem técnicas gráficas e cartográficas de representação espacial como recurso à compreensão dos fenómenos geográficos; (vii) refletirem sobre a sua experiência individual e a sua perceção da realidade para compreender o mundo real ligado à Geografia; e (viii) tiverem desenvolvido a sua consciência enquanto cidadão do mundo (Ministério da Educação, 2001).

### **2.3. A imagem enquanto recurso potenciador de competências do saber histórico e geográfico**

Quando pensamos numa sala de aula enquanto espaço de aprendizagens, o importante não é que o professor esteja apenas atento àquilo que os seus alunos aprendem, mas também à forma como aprendem. Por isso, admite-se que as estratégias aplicadas pelo docente influenciam o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que, dessas escolhas “depende o maior ou menor ênfase concedido ao desenvolvimento de capacidades, sentimentos ou atitudes” (Proença, 1989, p. 285). Neste sentido, quando se encara a imagem enquanto recurso didático não importa somente a informação que esta contém, mas também o modo como ela permite transmitir essa informação (Calado, 1994). Posto isto, e tendo em conta as ideias já apresentadas ao longo do trabalho, nomeadamente, as vantagens didáticas da imagem, e o núcleo de competências que devem ser desenvolvidas ao nível da História e da Geografia, é relevante que se perceba como é que a imagem contribuiu para o desenvolvimento dessas mesmas competências no contexto educativo (Tabela 1).

Tabela 1  
Competências do saber histórico e geográfico.

<b>Competências do saber histórico</b>	<b>Tratamento de informação/ utilização de fontes</b>	Distinguir fontes de informação com diferentes linguagens: iconográfica.
		Recolher, registar e tratar diferentes tipos de informação.
		Utilizar vestígios de outras épocas como fontes de informação.
		Observar e descrever aspetos da realidade física e social.
		Formular hipóteses.
	<b>Compreensão histórica: temporalidade</b>	Identificar, localizar no tempo e caracterizar mudanças ocorridas na sociedade.
		Relacionar passado e presente.
		Aplicar os conceitos de mudança/permanência na caracterização da sociedade.
	<b>Compreensão histórica: espacialidade</b>	Caracterizar os principais contrastes na distribuição espacial das atividades económicas
		Localizar espaços longínquos/familiares próximos.
		Relacionar espaços próximos/espaços longínquos.
	<b>Compreensão histórica: contextualização</b>	Distinguir características concretas da sociedade em diferentes períodos.
		Identificar as marcas e as alterações na natureza provocadas pela ação humana.
		Comparar as mudanças registadas na natureza em diferentes épocas históricas.
		Caracterizar os modos de organização do meio físico e social.
		Relacionar a organização territorial com as características físicas e humanas do território.
		Reconhecer as formas de organização do espaço nacional em diferentes períodos.
	<b>Comunicação em História</b>	Comunicar a partir da análise e produção de documentos iconográficos.
		Comunicar oralmente descrições de fontes iconográficas e narrações.
<b>Localização</b>	Comparar representações diferentes da Terra: imagens de satélite, fotografias aéreas, globos e mapas.	

<b>Competências do saber geográfico</b>		Ler mapas (escalas e legendas).
		Localizar continentes e oceanos.
		Localizar Portugal, a Península Ibérica, a Europa e o mundo.
		Descrever a localização relativa dos elementos naturais e humanos da paisagem.
	<b>Conhecimento de lugares e regiões</b>	Recolher informação sobre o território: características físicas, sociais e económicas.
		Reconhecer os aspetos naturais e humanos do meio.
	<b>Dinamismo da relação entre espaços</b>	Entender a atuação das pessoas face às características físicas do território.
		Entender o modo como os movimentos de pessoas, bens, serviços e ideias entre os diferentes territórios têm implicações importantes para a área de partida e chegada.
		Expressar opiniões sobre as características positivas e negativas do meio.
		Reconhecer o modo como os diferentes espaços se integram em contextos sucessivamente mais vastos.

Nota: Da autora.

A exploração de imagens contribuirá, portanto, para o desenvolvimento de competências inerentes ao *tratamento de informação e utilização de fontes* em História, na medida em que possibilitará que o aluno aprenda a (i) distinguir diferentes fontes de informação com diferentes linguagens; (ii) a recolher, registar e tratar diferentes tipos de informação; (iii) a utilizar vestígios de outras épocas como fontes de informação; (iv) a observar e descrever aspetos da realidade física e social e, por fim, a (v) formular hipóteses (Ministério da Educação, 2001). De acordo com Pierre Salmon (citado por Ferreira, Cruz & Martins, 2013), as fontes são os materiais que o historiador utiliza para exercer o seu ofício e, nesse sentido, é importante que o aluno saiba distingui-las e que aprenda a produzir informação a partir das mesmas. Com isto quer-se dizer que a construção de inferências pelo aluno a partir de fontes promove uma visão da História apta a fornecer ferramentas intelectuais e essenciais à interpretação e explicação da realidade, colocando de lado a simples memorização de informação, que poderá ter como consequência uma visão estática sobre passado histórico (Dias & Hortas, 2006).

Por sua vez, no que diz respeito ao contributo da análise de imagens para o desenvolvimento de competências ligadas à *compreensão histórica*, nomeadamente à *temporalidade*, os alunos poderão desenvolver algumas capacidades como (i) aplicar os conceitos de mudança/permanência na caracterização da sociedade; (ii) identificar, localizar no tempo e caracterizar mudanças registadas na sociedade e (iii) relacionar passado/presente (Ministério da Educação, 2001). Como se sabe, o tempo histórico é uma das dimensões essenciais da História, afinal, “a História é o tempo e o tempo é História” (Santitesban, 2011, p. 230). E, por isso, a consciência temporal é fundamental

para o desenvolvimento da consciência histórica (Tutiaux-guillon, citado por Santisteban, 2011), pelo que as ações pedagógicas do professor deverão ter como intenção formar os seus alunos para que sejam capazes de “historiar” as suas experiências. Isto é, para que sejam capazes de compreendê-las numa dimensão temporal e de contextualizar e localizar qualquer fenómeno humano e social num tempo, lugar e sociedade (Santisteban, 2011).

No que se refere à *espacialidade* também inerente à *compreensão histórica*, o trabalho realizado em torno das imagens permitirá que os alunos desenvolvam algumas competências, nomeadamente, (i) caracterizar os principais contrastes na distribuição espacial das atividades económicas; (ii) localizar espaços pessoais/familiares próximos e (iii) relacionar espaços próximos/espaços longínquos (Ministério da Educação, 2001). Estas competências são essenciais na formação histórica e geográfica do aluno pois, devem partir daquilo que lhe é familiar e próximo, progredindo do local para o mundo. Contudo, essa passagem não deverá ser ensinada como a leitura de dois livros distintos. Deverá antes ser apresentada como a leitura de capítulos que fazem parte do mesmo livro e que mantêm uma relação e continuidade. Localizar e relacionar os espaços será, pois, um passo importante em direção à contextualização histórica.

Assim, e quanto à *contextualização* intrínseca à *compreensão histórica*, a análise de imagens pelos alunos potenciará a desenvoltura de certas competências, particularmente, (i) relacionar a organização territorial com as características físicas e humanas do território; (ii) reconhecer as formas de organização do espaço nacional em diferentes períodos; (iii) caracterizar modos de organização do meio físico e social; (iv) identificar as marcas e as alterações na natureza provocadas pela ação humana; (v) comparar as mudanças registadas na natureza em diferentes épocas históricas e (vi) distinguir características concretas da sociedade em diferentes períodos (Ministério da Educação, 2001). Estas capacidades também são fundamentais, uma vez que, permitem que os alunos compreendam a relação que existe entre a História e a Geografia, entre o tempo e o espaço, ou seja, que entendam que todos os fenómenos históricos têm um lugar, e que todo o espaço tem um tempo. Compreender a contextualização histórica equivale, assim, a entender os motivos das ações humanas, a compreender e explicar os acontecimentos e processos históricos mediados pelas características físicas e sociais dos territórios.

Por último, e relativamente à *comunicação em História*, as atividades associadas à exploração de imagens possibilitará que os alunos desenvolvam determinadas

competências, designadamente, (i) comunicar a partir da análise e produção de documentos iconográficos e (ii) comunicar oralmente descrições e narrações. Tal é primordial, já que pedir ao aluno que comunique as suas preconcepções ou as aprendizagens já efetuadas constitui uma das formas mais genuínas de entendimento sobre aquilo que o aluno já sabe sobre um determinado assunto, ou o que já aprendeu sobre o mesmo. De facto, quando comunicamos com o “outro” somos obrigados, ainda que inconscientemente, a organizar e a avaliar as nossas próprias ideias.

Por outro lado, o ensino da Geografia a partir da imagem será igualmente importante visto que esta ciência tem como laboratório para a produção de conhecimento o meio e tem no trabalho de campo a técnica privilegiada nesse processo. Assim sendo, a iconografia apresentará um lugar significativo para o geógrafo, na medida em que para a compreensão do espaço não importará apenas as imagens criadas a partir do trabalho de campo, mas também o registo das informações através dessas fontes. Por esse motivo, entende-se que “o geógrafo vive no mundo das imagens e ensinar a ver as imagens do mundo constitui o desafio do professor de geografia” (Guimarães, 2014, p. 42).

Posto isto, a partir das imagens o aluno poderá realizar aprendizagens ao nível da *localização*, mais especificamente, a (i) comparar representações diferentes da Terra: imagens de satélite, fotografias aéreas, globos e mapas; (ii) ler mapas (legenda e escala); (iii) localizar continentes e oceanos; (iv) localizar Portugal, a Península Ibérica, a Europa e o Mundo e (v) descrever a localização relativa dos elementos naturais e humanos da paisagem (Ministério da Educação, 2001). Assim sendo, os mapas, fotografias aéreas e as imagens digitais são documentos geográficos básicos para o desenvolvimento destas capacidades ao permitirem caracterizar um território, na medida em que se constituem como fontes de informação sobre os lugares acerca dos quais não podemos ter um conhecimento direto, pela sua extensão ou distância, e permitem obter informação sobre aspetos invisíveis, isto é, difíceis de observar diretamente (Dias & Hortas, 2006).

Por sua vez, para o *conhecimento de lugares e regiões*, a utilização didática das imagens poderá contribuir para que os alunos possam aprender a (i) recolher informação sobre o território: características físicas, sociais e económicas e a (ii) reconhecer os aspetos naturais e humanos do meio (Ministério da Educação, 2001). Saber localizar lugares no mundo, não é, assim, suficiente para que os alunos os conheçam verdadeiramente: há que aprender a distinguir o que os compõe, mais

especificamente, quais os elementos naturais e humanos que os identificam como únicos para o homem. A título de exemplo, a recolha ou análise de imagens, quer de uma paisagem rural, quer de uma praça, serão, então, instrumentos valiosos para desenvolver algumas das competências referidas.

Em último lugar, e no que diz respeito às competências ligadas ao *dinamismo da relação* entre espaços, as imagens enquanto recurso educativo fomentarão a construção de certas aptidões dos alunos, na medida em que, os ajudarão a (i) entender a atuação das pessoas face às características físicas do território; (ii) entender o modo como os movimentos de pessoas, bens, serviços e ideias entre diferentes territórios têm implicações importantes para as áreas de partida e de chegada; (iii) expressar opiniões sobre as características positivas e negativas do meio; (v) reconhecer o modo como os diferentes espaços se integram em contextos sucessivamente mais vastos: aldeia/ bairro/ vila/ cidade/ região/ país e a (vi) desenvolver o sentido de pertença e responsabilidade em relação à área onde vive (Ministério da Educação, 2001).

Assim, para além de saberem localizar os espaços e de caracterizá-los quanto aos seus elementos naturais e humanos, importa também que os alunos consigam relacionar os espaços entre si, o que equivale, a criarem uma opinião e uma relação com as suas realidades e a relacionarem os elementos que os compõe. Afinal, o espaço geográfico é considerado “um espaço ordenado, modelado, “produzido” pelas sociedades, pelas suas actividades, mas também pelo meio natural e pelas heranças históricas” (Baud, Bourgeat & Bras, 2005, citado por Dias & Martins, s.d., p. 2). As imagens poderão, por isso, possibilitar esse trabalho. Se, por exemplo, se mostrar uma gravura de uma paisagem paleolítica aos alunos, estes poderão perceber algumas das características das comunidades recoletoras. Se também lhes for mostrado um mapa no qual estejam traçados os itinerários comerciais dos fenícios, dos gregos e dos cartaginenses, desde os seus locais de origem até à Península Ibérica, os alunos poderão compreender que o mar Mediterrâneo, ponto comum a esses povos, facilitou a existência dessas interações comerciais.

Por fim, importa acrescentar que a análise de imagens permitirá que os alunos desenvolvam o seu vocabulário histórico e geográfico, pois, estas ciências têm conceitos que lhes são característicos, e a utilização dos mesmos estará intimamente ligada à compreensão dos fenómenos, quer sejam históricos, quer sejam geográficos. Tal poderá ser concretizado a partir da imagem visto que esta é uma linguagem que não exclui a linguagem verbal (Calado, 1994). Como refere Joly (1999) “é injusto achar que

a imagem exclui a linguagem verbal, em primeiro lugar porque a segunda quase sempre acompanha a primeira, na forma de comentários, escritos ou orais, títulos ou legendas” (p. 136). E, por isso, Pinto (2015) afirma que “descodificar o sentido da imagem em sala de aula equivale à verbalização da imagem. Traduzimos em palavras aquilo que vemos, dizemos aquilo que interpretamos. Colocamos, assim, em evidência a complementaridade entre linguagem visual e linguagem verbal” (p. 37).

Tendo sido identificada e fundamentada a problemática do estudo realizado, pode-se agora apresentar os métodos utilizados para a recolha e análise de dados, reunidos ao longo do trabalho desenvolvido.

### 3. METODOLOGIA

Quando se pretende problematizar um fenómeno social é importante mobilizar as metodologias mais adequadas à sua compreensão, num processo que esteja em consonância com os dados recolhidos durante a investigação empírica. Deste modo, neste capítulo é relevante perceber, primeiramente, como se procedeu à recolha de dados e, numa fase posterior, compreender a forma como se realizou a sua análise.

Uma vez que o estudo realizado emergiu da prática desenvolvida, pode-se considerar que ele se aproxima de um projeto de **investigação-ação**, mobilizando, fundamentalmente, uma metodologia mista, isto é, de cariz qualitativo e quantitativo (Elliott, 2000). De acordo com Fonte (2012), a investigação-ação é uma investigação que pressupõe sempre uma ação que remete para a transformação da realidade. Segundo o mesmo autor, da natureza desta investigação fazem parte os objetivos de investigação (ligados à produção de conhecimentos), os objetivos de inovação (que se relacionam com as transformações ambicionadas) e os objetivos da identificação de competências (que se prendem com o desenvolvimento de um processo de aprendizagem social, nos quais são envolvidos todos os participantes).

No seguimento desta ideia, compreende-se a importância de caracterizar o contexto sociocultural com o intuito de o transformar (Santisteban & Pagés, 2011). Essa caracterização foi efetuada numa das primeiras fases do trabalho e foram utilizadas algumas técnicas na recolha de dados, designadamente, a pesquisa documental, a observação e o questionário aquando do período de observação.

No que diz respeito à **pesquisa documental**, esta técnica visa a pesquisa de literatura científica relativa ao objeto de estudo (Ketele & Rogiers, 1999), ou seja, a

pesquisa com base em documentos já pré-existentes, sendo que, neste caso, foram tidos em conta o Projeto Educativo dos Agrupamentos, as planificações anuais e os documentos produzidos pelos docentes titulares, respeitantes à organização das aprendizagens e às características dos alunos e suas avaliações.

Para além deste método, também se recorreu à **observação** dos contextos educativos, sendo este um processo que inclui a atenção voluntária orientada para o objetivo final ou organizador da recolha de informações sobre um objeto (Ketele & Roegiers, 1999). Mais concretamente, foram realizadas **observações naturalistas**, uma vez que, o registo do que era observado foi realizado em forma de notas de campo, em que se registaram conversas, comentários e situações presenciadas e experienciadas nas salas de aula (Estrela, 1994). Paralelamente à observação naturalista, foi também, realizada uma **observação participante**, sendo que, foi assumido um papel ativo aquando do processo de observação, existindo uma interação entre o investigador e a amostra, que faz com que “o investigador assumira um papel ativo e atue como mais um membro do grupo que observa” (Coutinho, 2015, p. 138).

Acrescenta-se também que se realizaram **observações sistemáticas**, inerentes à observação naturalista, na medida em que foram criadas grelhas de registo de observação, se aplicaram inquéritos, nomeadamente, um questionário aos alunos de ambos os contextos educativos e uma entrevista às professoras titulares (Estrela, 1994). A aplicação do questionário permitiu obter “informação detalhada e profunda sobre um dado tópico” (Coutinho, 2015, p. 139) através de um conjunto de critérios muito bem definidos que deram origem a algumas questões cruciais para obter informação necessária à caracterização das turmas nas quais se desenvolveu a prática pedagógica. Por sua vez, a entrevista, foi aplicada com vista a recolher informação acerca do contexto socioeducativo. Segundo Ketele e Roegiers (1999) a entrevista consiste em “conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas seleccionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos da recolha de informações” (p. 22).

Iniciado o período de intervenção em ambos os contextos educativos, a recolha de dados também se revelou crucial durante este período, uma vez que possibilitou a realização de uma avaliação contínua acerca do desempenho dos alunos e, por sua vez, da eficácia das estratégias educativas implementadas. Nesta fase, foram utilizadas algumas técnicas já mencionadas anteriormente, particularmente, a observação

participante e a pesquisa documental, por se ter efetuado a análise das produções dos alunos, como por exemplo, as fichas de trabalho.

Uma vez finalizada a intervenção educativa, tornou-se crucial avaliar as aprendizagens dos alunos e os objetivos gerais traçados para cada um dos Planos de Intervenção, com o intuito de refletir de forma conscienciosa sobre as ações implementadas. Para esta etapa, as técnicas utilizadas para a recolha de dados consistiram, essencialmente, na observação participante e na pesquisa documental, para a qual se tiveram em conta a análise das fichas sumativas realizadas pelos alunos.

No que se refere ao estudo efetuado, foram reunidos dados relativos à sua problemática, sendo que essa informação contribuiu, em igual medida, para a avaliação dos objetivos gerais, definidos para cada um dos Planos de Intervenção. Por outras palavras, o estudo desenvolvido e a prática docente surgem integradas num processo reflexivo. A **pesquisa bibliográfica** foi a técnica privilegiada para esta etapa e esta remete “para uma melhor compreensão do fenómeno social em estudo, que implica, necessariamente, identificar toda a investigação anterior relevante com a qual este fenómeno se relaciona” (Coutinho, 2015, p. 59).

Após a recolha de dados foi efetuada uma análise cuidada sobre a informação reunida, sendo que nesse processo estiveram subjacentes técnicas de análise de dados qualitativos e quantitativos, particularmente, a análise de conteúdo e a análise estatística. Importa explicitar que a abordagem qualitativa das questões sociais procura inserir-se no mundo social dos indivíduos com o intuito de conseguir perceber o modo como eles interpretam as diferentes situações e quais os significados que lhes atribuem. Por seu lado, a abordagem quantitativa circunscreve a realidade a estudar, no sentido em que só podem ser considerados objetos de estudo ou fenómenos observáveis e quantificáveis (Coutinho, 2015).

É relevante mencionar que para a síntese dos dados recolhidos acerca da prática educativa e do estudo realizado, a análise de informação representada em gráficos foi uma mais-valia na gestão e reflexão de todo o processo de intervenção. Este procedimento assumiu uma particular relevância na fase inicial e final do trabalho levado a cabo, na medida em que facilitou a caracterização do contexto socioeducativo e a avaliação final dos resultados obtidos.

Desta forma, e uma vez apresentadas as metodologias utilizadas para a recolha e tratamento de dados, e explicitadas as suas funções e importância na realização do

presente trabalho, pode-se agora partir para a descrição da intervenção educativa no contexto do 1.º e 2.º CEB.

## **4. APRESENTAÇÃO FUNDAMENTADA DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA**

As intervenções educativas realizadas nos contextos já caracterizados tiveram por base a conceção de dois PI, que por um lado, surgiram numa lógica de continuidade do trabalho dos professores titulares e, por outro, da necessidade de dar resposta às potencialidades e fragilidades identificadas nos grupos de alunos, com o intuito de melhorar o seu desempenho escolar e social.

Neste sentido, para o presente capítulo importa que seja apresentado, de forma fundamentada, o processo de intervenção educativa no contexto do 1.º e 2.º CEB, sendo essa descrição e análise privilegiadamente direccionadas para as áreas disciplinares de Estudo do Meio e de História e Geografia de Portugal, respetivamente. Os pontos explicitados serão, então: (i) os princípios pedagógicos que se consideraram reguladores da prática educativa; (ii) as estratégias gerais delineadas em função dos objetivos gerais definidos para cada um dos PI e (iii) a descrição do estudo realizado para cada um dos contextos educativos.

### **4.1. Princípios orientadores dos Planos de Intervenção**

A ação do professor deve ser uma ação consciente e fundamentada, pelo que deve ter por base princípios orientadores, isto é, valores que regulam a sua prática educativa. Esses princípios, não obstante o seu carácter transversal aos diferentes níveis de ensino, devem adequar-se ao contexto socioeducativo com o qual o professor se depara, de modo a que a sua implementação seja pertinente e significativa.

Em primeiro lugar, um dos princípios adotados para a intervenção educativa relaciona-se com o **considerar o aluno enquanto cidadão**. De acordo com Dewey (Chateau, 1956), cada indivíduo deve ter uma função a desempenhar no meio em que se encontra inserido e, por isso, o sentido de comunidade é posto em causa quando um deles não cumpre o seu papel. Desta forma, para este pedagogo, a escola não prepara o aluno para a vida pois, a escola já é vida. Assim, e tendo por base esta premissa, era essencial que os alunos, em especial, os do contexto do 2.º CEB, fossem sensibilizados

para assumirem uma participação mais ativa na sala de aula, facilitando o processo de ensino e aprendizagem e, simultaneamente o exercício de uma prática cidadã, considerando que é na escola que se iniciam os alunos na vida democrática (Perrenoud, 2002).

No fundo, este princípio remetia para o tipo de relação pedagógica que se pretendia estabelecer com os alunos, uma vez que se o professor não acreditasse que estes eram capazes de aprender, eles não se sentiriam capazes de o fazer. Como tal, assume-se que os indivíduos revelam uma propensão para se comportarem de acordo com o que os outros esperam deles, pelo que os valores vividos em sala de aula são fundamentais para a estruturação do comportamento dos alunos (Lopes, 2013).

Por outras palavras, a relação pedagógica está intimamente relacionada com o desejo de aprender e, neste caso, foi importante a **valorização das competências dos alunos**, para fomentar a sua motivação para as aprendizagens. Foi ainda essencial mostrar-lhes o modo como nos devemos relacionar uns com os outros, como forma de contribuir para o desenvolvimento das suas competências sociais (Santos & Molon, 2009). Como referiu a docente titular de HGP: “as potencialidades destes alunos são imensas, porque eles são crianças e são capazes de adquirir tudo e mais alguma coisa, principalmente se formos através da afetividade”<sup>3</sup>.

Importa também acrescentar que considerar os alunos enquanto cidadãos suportou o propósito de aumentar os seus conhecimentos relativamente às áreas da História e da Geografia, já que se pretendia desenvolver as suas competências nos domínios do tempo histórico e do espaço geográfico, fundamentais para poderem interpretar e intervir na realidade que os rodeia.

Para que esta intenção pedagógica se concretizasse, o processo de ensino e aprendizagem deveria, pois, resultar de uma **aprendizagem pela descoberta**, isto é, de um processo em que os alunos teriam a oportunidade de construir o seu conhecimento, tendo o professor como guia e facilitador desse processo (Madruga, 1996). Deste modo, a realização de tarefas com carácter exploratório, prático e lúdico, **centradas essencialmente no aluno**, foi um dos aspetos privilegiados. Para além disso, sempre que possível, existiu a preocupação de **contextualizar as aprendizagens na sua realidade**, já que “uma boa parte da desmotivação dos alunos

---

<sup>3</sup> Informação recolhida através da entrevista realizada à docente titular (cf. Anexo P)

procede da percepção de que o que aprendem não tem nada a ver com a realidade que vivem” (Sprinthal & Sprinthal, 1993, p. 13).

De acordo Freneit (citado por Legrand, 2010) há que dotar os momentos vividos na sala de aula de significado, na medida em que aquilo que acontece na escola tem de ter importância, para que lhe seja atribuída uma finalidade. A consideração deste princípio foi de extrema importância no contexto do 2.º CEB devido ao desinteresse geral dos alunos pelas aprendizagens, e no 1.º CEB, porque foi uma forma de manter o nível de motivação que estes demonstravam pelas várias áreas disciplinares e, por isso, de promover as suas capacidades de comunicação interpares e aluno-professor.

Independentemente do princípio ponderado para a concretização de aprendizagens, foi fundamental ter em conta um outro, particularmente, a **valorização dos conhecimentos prévios dos alunos**. Segundo Piaget, quando as crianças aprendem um novo conceito, fazem-no através de mudanças ao nível das estruturas cognitivas que já possuem. Este processamento, como esclarece Ausubel, (citado por Tavares, 2012), dá-se através da ativação dos organizadores prévios, que funcionam como uma ponte entre aquilo que a criança já conhece e aquilo que ficará a conhecer. Por este motivo, é particularmente relevante que o professor ative esses organizadores, levando os seus alunos a explicitarem o que já sabem sobre um determinado tema, aproveitando os seus conhecimentos como o ponto de partida para a construção de novos saberes.

Em último lugar, menciona-se a **aprendizagem cooperativa** como um dos princípios distinguidos para a intervenção educativa, uma vez que a interação entre os alunos, mobilizando os seus conhecimentos diversos, é facilitadora do seu desenvolvimento pessoal e das suas aprendizagens (Ministério da Educação, citado por Bessa & Fontaine, 2002). Além disso, Dewey, citado por Bessa e Fontaine (2002), afirmou que para viverem em sociedade, os alunos necessitavam de experienciar os processos democráticos na escola, bem como no interior dos grupos-turma, estes considerados como verdadeiros microcosmos da vida em sociedade.

## 4.2. As estratégias globais de Intervenção

O conceito de ensinar, segundo Roldão (2009), “é entendido como ação especializada à promoção da aprendizagem de alguma coisa por alguém, é em si mesmo uma ação estratégica, já que requer que se planeie a acção adequadamente de forma a alcançar, para cada aprendente, a aprendizagem pretendida” (p. 67). Como tal, as estratégias globais de intervenção definidas para cada um dos contextos educativos emergiram como forma de fomentar o desenvolvimento dos objetivos gerais de cada um dos PI já apresentados no capítulo II.

Assim, como forma de expor as estratégias delineadas, serão tidos em conta os seguintes aspetos: (i) a organização do tempo e dos conteúdos de aprendizagem; (ii) a organização do espaço de aprendizagem; (iii) a gestão dos materiais educativos; (iv) a diferenciação pedagógica efetuada; e, (v) o contributo da História e Geografia para a concretização de alguns dos objetivos gerais do PI.

### **O contexto do 2.º CEB**

Para o contexto educativo do 2.º CEB, no que diz respeito à **organização do tempo** não foi necessário modificar a estrutura das aulas ou incluir rotinas, nas aulas de HGP. Apenas se menciona que uma das estratégias encontradas para controlar o tempo gasto no registo do sumário, pelos alunos, no caderno diário, foi a utilização esporádica de um cronómetro *online*, que ditava o tempo que tinham disponível para o fazer, contribuindo, em igual medida, para que os alunos adotassem uma postura adequada ao início da aula.

Para a **organização dos conteúdos de aprendizagem**, as seis semanas de intervenção foram dedicadas ao tema “a península Ibérica – lugar de passagem e fixação”. Todavia, as primeiras três semanas cingiram-se ao subtema “ambiente natural e primeiros povos”, ao passo que as outras três, ao subtema “os romanos na Península Ibérica – resistência e romanização”. Inicialmente, estava previsto que fossem abordados outros subtemas, mas o ritmo de trabalho da turma resultou na abordagem destes conteúdos.

Por sua vez, quanto à **organização do espaço de aprendizagem**, a disposição original das mesas de trabalho foi mantida ao longo do período de intervenção e apenas alguns dos alunos foram mudados de lugar. Esta medida foi tomada com o objetivo de

facilitar a gestão do comportamento do grupo, sendo que para as mudanças operadas teve-se em conta a distância a que o aluno ficava sentado do quadro e qual o colega que ficaria a partilhar a sua mesa, uma vez que a promoção de atitudes de cooperação era um dos objetivos ambicionados. Salienta-se também que mesmo aquando da realização de atividades a pares ou trios, a organização das mesas não foi alterada.

Para se proceder à **gestão dos materiais educativos**, foram produzidos/utilizados alguns recursos audiovisuais para a exposição dos conteúdos e, para a realização de tarefas, foram utilizadas fichas de trabalho e outros recursos, como mapas, gravuras e fotografias. Para além disto, foi afixado material nas paredes da sala de aula para ilustrar alguns dos conteúdos abordados, como é o caso do friso cronológico construído com os alunos.

Durante as aulas de HGP, a **diferenciação pedagógica** também foi uma das estratégias patentes na ação educativa. Esta medida surgiu da ideia de que o ensino básico é universal e obrigatório e, por isso, a igualdade de oportunidades deve ser assegurada para todos os alunos. Por este motivo, se cada deles apresenta características e necessidades próprias, então, o ensino deve ser diferenciado (Grave-Resendes & Soares, 2002). Essa premissa é congruente à necessidade de alterar o ritmo, nível ou género de instrução que o professor pratica para dar resposta às carências e interesses dos alunos (Heacox, 2006). A diferenciação pedagógica no contexto educativo traduziu-se, portanto, na solicitação da participação dos alunos com mais dificuldades nos momentos de aprendizagem em grande grupo, bem como no respeito pelo ritmo de trabalho de cada um. Além disso, foram elaboradas fichas de avaliação em que algumas questões estiveram de acordo com os diferentes graus de dificuldade presentes na turma.

Por fim, tal como aconteceu no contexto do 2.º CEB, a partir do estudo realizado foi possível contribuir para o **cumprimento de dois objetivos gerais do PI**: *respeitar os outros no contexto de aprendizagem da sala de aula e desenvolver competências nas áreas disciplinares de Português, Matemática, Ciências Naturais e HGP através de atividades lúdicas.*

No que diz respeito ao primeiro objetivo, a sua pertinência justifica-se pelo facto de ter sido observado que a escola era tratada, pela maioria dos alunos, como um espaço que servia para a resolução de problemas com origem no meio social. Além de que, alguns deles, entendiam a instituição escolar como o agente promotor de conflitos, por interpretarem as suas ações como discriminatórias (Charlot, 2002). Assim sendo,

tornou-se fundamental desenvolver o respeito que os alunos nutriam uns pelos outros, não esquecendo que “os valores cívicos partem do respeito ao próximo” (Urra, 2006, p. 133).

A estratégia utilizada nas aulas de HGP para o cumprimento deste objetivo consistiu pois, na *promoção de momentos de partilha e discussão de ideias em pequeno e grande grupo*. Como é defendido por Proença (1989), “o diálogo é hoje considerado como uma importante estratégia de ensino . . . porque a relação educativa apoiada no diálogo tem uma interacção psicossocial estimulante tanto para o ponto de vista intelectual como afectivo” (p. 285). Com efeito, pretendia-se potenciar momentos em que os alunos ouvissem as ideias uns dos outros, as respeitassem e as debatessem, de modo a que, através dos seus diferentes contributos, fosse cumprido um objetivo comum: a decifração dos signos icónicos presentes nas imagens ligadas aos conteúdos da História e da Geografia. Esta estratégia seria também uma mais-valia, já que se tornou evidente, no período de observação, que os momentos de comunicação na sala de aula correspondiam, essencialmente, a momentos entre professor-aluno e não a momentos entre aluno-aluno.

No que se refere ao segundo objetivo associado ao estudo efetuado – *desenvolver competências nas áreas disciplinares de Português, Matemática, Ciências Naturais e HGP através de atividades lúdicas* – a estratégia implementada para fazer face a este objetivo, no domínio específico deste estudo – História e Geografia de Portugal – foi a *utilização de imagens enquanto recurso didático*.

Através desta estratégia, foi possível promover o desenvolvimento de um conjunto de competências, rentabilizando algumas das potencialidades da imagem como recurso, que foram anteriormente enunciadas. Entre estas, aquando da conceção do PI e durante a planificação das aulas de HGP, foram privilegiadas as seguintes competências: distinguir fontes de informação, nomeadamente iconográficas; observar e descrever aspetos da realidade física e social; relacionar passado e presente; aplicar os conceitos de mudança e permanência na sociedade; distinguir características concretas da sociedade em diferentes períodos; comunicar oralmente descrições de fontes iconográficas; recolher informação sobre o território, como características físicas, sociais e económicas; e reconhecer aspetos humanos e naturais do meio. Uma identificação e avaliação mais cuidada das competências da História e Geografia são apresentadas mais adiante, neste relatório.

No caso do Português, as competências que se pretendiam desenvolver para a leitura e escrita eram a compreensão leitora, a utilização de sinais de pontuação e a escrita de frases, respeitando os elementos de concordância dos seus elementos; já para o domínio da gramática desejava-se desenvolver o conhecimento dos alunos relativamente à classe e subclasse de nomes. São exemplos das atividades lúdicas concretizadas para desenvolver algumas destas competências foram a leitura de uma fábula e a realização de um jogo para descobrir as características deste género textual e a dinamização da leitura de um texto, em grande grupo, relativo à distinção dos nomes próprios e comuns.

No que diz respeito à área disciplinar de Matemática, evidencia-se que pretendia promover algumas competências do domínio da Geometria e Medida como a identificação de ângulos, a construção de ângulos, e a capacidade de relacionar os elementos de um triângulo. Como exemplo de atividades lúdicas pensadas para a promoção das mesmas tem-se a realização de uma atividade exploratória para a descoberta da amplitude dos ângulos internos de um triângulo e de outra em que os alunos manipularam tiras com diferentes medidas na construção de triângulos para a compreensão do conceito de desigualdade triangular.

Relativamente às competências de Ciências Naturais que se pretendia que os alunos desenvolvem-se estas prendiam-se com a identificação das propriedades das rochas, da sua utilidade para o homem, o reconhecimento da importância da água para os seres vivos e a sua distribuição na natureza. Como exemplos de algumas das atividades lúdicas realizadas ao nível desta área disciplinar nomeiam-se a realização de uma atividade prática sobre as rochas e a organização de uma discussão sobre a distribuição da água na natureza e o ciclo da água, a partir de meios audiovisuais como o *PowerPoint* e um vídeo.

### **Contexto do 1.º CEB**

À semelhança do que foi descrito para o contexto do 2.º CEB, também se torna relevante apresentar as estratégias globais de intervenção para o contexto do 1.º CEB com vista à concretização os objetivos gerais do PI já enunciados.

Assim, no que diz respeito à **organização do tempo**, a estrutura do horário foi mantida quanto à carga horária estipulada para cada uma das áreas disciplinares. Excepcionalmente, sempre que existiu a necessidade de incluir mais momentos dedicados a uma determinada área, estes foram agendados, obrigando a uma

redefinição da agenda semanal. Deste modo, foi possível dar continuidade a algumas das atividades que tinham sido iniciadas e que não faria sentido finalizar num momento posterior. Acrescenta-se também que foram implementadas duas rotinas semanais respeitantes à área disciplinar de Matemática. Estas consistiam na realização de uma tira de cálculo mental, duas vezes por semana, e na realização de um problema semanal, em grupo. Estas rotinas constituíram-se, pois, como diferentes estratégias para desenvolver a comunicação matemática dos alunos na sala de aula. Além disso, de acordo com Hohmann e Weikart (2004), as rotinas semanais ou diárias permitem que as crianças antecipem aquilo que irá acontecer, o que lhes confere um sentido de controlo sobre aquilo que fazem.

Como forma de **organizar os conteúdos de aprendizagem** a serem abordados ao longo da intervenção educativa, foram consultadas as planificações trimestrais para cada uma das áreas disciplinares e, todas as semanas, foi realizada uma reunião com a professora titular com o objetivo de estruturar a agenda semanal, discutindo-se os conteúdos a serem lecionados para cada tempo letivo.

Para a **organização do espaço de aprendizagem**, foram adotadas diferentes disposições para as mesas de trabalho, que variaram mediante os tipos de tarefas propostas aos alunos. Inclusive, para as aulas de Expressão Dramática e algumas de Expressão Artística Musical, as mesas foram encostadas à parede para que o espaço da sala de aula ficasse livre à circulação do grupo. Esta organização flexível foi sempre efetuada com a participação dos alunos, por forma a promover a sua participação na organização do espaço de sala de aula. Para além disto, foram privilegiados outros espaços da escola, ou próximo desta, para a realização de aprendizagens, visto que é importante diversificar os espaços de aprendizagem. Como afirma Hannaford, (citado por Duffy, 2013) “quanto mais rico é o nosso ambiente sensorial e maior a nossa liberdade para explorá-lo, mais complexos serão os padrões de aprendizagem, os pensamentos e a criatividade” (p. 14).

Relativamente à **gestão dos materiais educativos**, ao nível do EM, foram produzidas fichas de trabalho, recursos audiovisuais, guiões para as atividades práticas e atividades de trabalho de campo. Acresce-se ainda a valorização da manipulação de materiais pelos alunos como o manuseamento de recursos associados às atividades práticas, tomando-se como exemplo a observação de rochas para o estudo dos solos; ou os recursos associados ao trabalho de campo efetuado, como a utilização da bússola para orientação no espaço circundante à escola. É relevante acrescentar que para a

área disciplinar de EM foram construídos materiais pelos alunos com a finalidade de os afixar na sala de aula ou de divulgar à comunidade escolar. Como produtos resultantes desta estratégia, nomeiam-se os painéis expositivos referentes às atividades associadas às Marchas Populares e ao Projeto “(Re)Descobrir Lisboa”.

Aquando da concretização das demais atividades, a **diferenciação pedagógica** foi efetuada num processo de coadjuvação, no sentido em que a professora titular ficou responsável por prestar apoio individualizado aos alunos que mais precisavam de auxílio em termos de aprendizagem, sendo esses os alunos que não tinham o Português como língua materna. De acordo com Grave-Resendes e Soares (2002), a aprendizagem de conteúdos escolares que chegam aos alunos noutra língua que não se constitui a sua língua materna é bastante delicada e difícil, porque as capacidades de comunicação linguística não são desenvolvidas com tanta rapidez por comparação à linguagem da escola. Por esta razão, Niza, citado por Grave-Resendes e Soares (2002), defende que “só a partir de uma pedagogia diferenciada centrada na cooperação entre professor e os seus alunos e destes entre si, se poderão pôr em prática os princípios de inclusão, da integração e da participação democrática” (p. 24). Assim, a professora optou por colocar estes alunos todos juntos na mesma mesa, apesar de realizarem tarefas adequadas às suas especificidades.

Apesar disso, sempre que se considerou pertinente, estes foram integrados nas atividades realizadas nas aulas e nenhum dos materiais disponíveis foram modificados ou o grau de dificuldade foi facilitado, já que isso não se revelou necessário.

Por fim, para a **concretização do objetivo geral do PI**, *desenvolver a competências de explicitação de conhecimentos, oralmente e por escrito*, foi desenvolvido um trabalho intencional na área disciplinar de EM para a sua promoção. Não obstante a diferença de contexto e de ciclo de ensino, considerou-se vantajoso dar continuidade à estratégia seguida durante o PI realizado no 2.º CEB, a saber: a *utilização de imagens enquanto recurso didático*. Deste modo, seria possível garantir a motivação dos alunos, atingir os objetivos definidos para o novo PI e, ainda, dar consistência à realização deste estudo.

### 4.3. A imagem enquanto recurso didático no ensino e aprendizagem da História e da Geografia

De acordo com o que foi anteriormente enunciado, dando especial ênfase à caracterização dos grupos de alunos nos dois contextos em que se realizaram os PI e às potencialidades já reconhecidas à imagem enquanto recurso didático, desenvolveu-se um conjunto diversificado de atividades, mobilizando uma larga variedade de imagens que se consideraram adequadas às abordagens dos conteúdos a lecionar no âmbito da História e da Geografia.

No que se refere ao **contexto do 2.º CEB**, no âmbito da área disciplinar de História e Geografia de Portugal, cinco das sessões lecionadas estiveram relacionadas com o estudo realizado. Mais concretamente, quatro sessões direcionaram-se para o estudo do subtema “ambiente natural e primeiros povos”, sendo que um delas incidiu no estudo do subtema “os romanos na Península Ibérica – resistência e romanização”.

Tendo em conta a problemática do estudo, “quais as potencialidades da imagem enquanto recurso didático no desenvolvimento de alunos histórica e geograficamente competentes?”, considerou-se, para as sessões referidas, a utilização de imagens como recurso promotor de aprendizagens da História e da Geografia. Por este motivo, é essencial compreender (i) quais foram as imagens utilizadas em contexto de sala de aula; (ii) quais os objetivos específicos que estiveram subjacentes a cada uma delas, bem como (iii) quais as competências da História e da Geografia que foram permitidas desenvolver junto dos alunos a partir das imagens (Anexo Q, R, S, T e U).

No que diz respeito à primeira sessão de HGP lecionada, os objetivos gerais definidos na planificação pensada foram: *reconhecer a origem dos povos que se fixaram na Península Ibérica e reconhecer os recursos naturais que possibilitaram a fixação dos povos na Península Ibérica*. Neste sentido, foram distribuídos dois mapas a cada um dos alunos (Anexo V): um planisfério e outro da Península Ibérica sem contornos. Com efeito, os alunos localizaram, primeiramente, os continentes, os oceanos e a Península Ibérica e, em segundo lugar, a origem dos povos que se fixaram na Península. O mapa foi projetado no quadro e o trabalho foi realizado em grande grupo pelos alunos. Posteriormente, a partir do segundo mapa mencionado, cada par de alunos, após uma breve reflexão em conjunto, indicou as vantagens dos recursos naturais da Península, como a costa marítima extensa, a presença de animais, a existência de rios e de

florestas associadas à fixação do homem. No final desta tarefa, foi realizado um diálogo com a turma com o intuito de discutir as suas ideias e de chegar às conclusões pretendidas.

Na segunda sessão realizada, o objetivo geral residia em *reconhecer as características das comunidades agro-pastoris* e, para isso, foi apresentada uma imagem (Ficheiro n.º 1 do Anexo Q) que possibilitou aos alunos, através da sua descrição e análise, compreenderem alguns aspetos sobre estas comunidades: o facto de viverem do que a natureza lhes dava, a particularidade de utilizarem utensílios de pedra e osso para as suas tarefas e defesa, e de realizarem pinturas rupestres relatando cenas do seu quotidiano.

Relativamente à sessão que se seguiu, foi dada continuidade ao estudo das comunidades agro-pastoris e foram apresentadas imagens ilustrativas de alguns dos utensílios desenvolvidos, sendo explorada a utilidade de cada um deles (Anexo W).

No que diz respeito à quarta aula realizada, um dos objetivos gerais consistia em *localizar os povos agro-pastoris na Península Ibérica* e, para o seu cumprimento, foi dado um mapa da Península Ibérica (Anexo X) a cada um dos alunos para que, numa discussão em grande grupo, fossem exploradas cada uma das localizações de cada povo – os Iberos, os celtas, os Celtiberos e os lusitanos – sendo, simultaneamente, partilhadas algumas das curiosidades que os levaram a localizarem-se em determinadas zonas da Península. No final da aula, foi realizado um jogo com o intuito de testar de forma lúdica os conhecimentos dos alunos sobre a localização de cada um dos povos agro-pastoris.

Para a quinta sessão, um dos objetivos gerais definidos foi *conhecer os primeiros povos mediterrânicos que contactaram com as populações da Península Ibérica*. Foi, então, iniciado um diálogo com os alunos para que estes percebessem que o comércio fomentou uma relação entre os recursos naturais da Península e a fundação de colónias e feitorias de outros povos. Posteriormente, exploraram-se, em grande grupo, os itinerários de cada um dos povos até à Península Ibérica, sendo que os alunos desenharam os vários percursos no mapa que lhes foi entregue (Anexo Y). Depois de efetuada esta tarefa, o mapa que havia sido completado foi analisado no sentido de levar os alunos a compreenderem a designação “povos mediterrânicos”. Acrescenta-se que foram apresentados dois slides com imagens que representavam os bens trocados entre os povos mediterrâneos e os povos da Península Ibérica evidenciando-se também

o contributo destas civilizações para o enriquecimento das culturas peninsulares (Anexo Z).

Por fim, para a sexta sessão de HGP lecionada, foi iniciado o estudo do Império Romano, sendo os objetivos gerais definidos os seguintes: *localizar no tempo e no espaço a fundação da cidade de Roma; localizar a expansão do império Romano e reconhecer as características do povo romano*. Assim, é relevante evidenciar que foram analisadas, em grande grupo, várias imagens associadas aos romanos, com recurso a um PowerPoint (Anexo AA). Seguidamente, essas imagens foram entregues a cada um dos alunos para que, numa folha A3, realizassem um esquema a partir destas. O objetivo seria que fosse efetuada uma sistematização, individual, das ideias principais que foram descobertas (Anexo BB).

Em síntese, a exploração de imagens nas aulas de HGP foi essencialmente efetuada com base na discussão e partilha de ideias em grande grupo. Esses debates tiveram sempre por base a consideração dos conhecimentos prévios dos alunos: fi-lhes sempre pedido que começassem por descrever as imagens e os elementos identificados eram alvo de interpretação e reflexão. A professora orientou cada discussão, na medida em que colocou questões que, na sua perspetiva, permitiriam aos alunos chegarem às conclusões pretendidas, estando nesta ação implícito o princípio da aprendizagem pela descoberta.

No que diz respeito ao desenvolvimento do estudo **no contexto educativo do 1.º CEB**, no âmbito da área disciplinar do Estudo do Meio, remete, igualmente, para a utilização de imagens enquanto recursos didáticos promotor do desenvolvimento de alunos histórica e geograficamente competentes.

Assim, a escola do contexto do 1.º CEB tinha como finalidade que os alunos fossem envolvidos num projeto intitulado como “(Re)Descobrir Lisboa”, cujo principal objetivo era levá-los a conhecerem alguns vestígios do seu meio local e, por sua vez, a compreenderem de que modo é que estes refletiam a história desse território.

Nesse sentido, durante o período de observação e numa conversa informal com a docente titular, compreendeu-se que, devido ao envolvimento dos alunos neste Projeto, haviam sido reunidos recursos monetários para poderem realizar uma viagem de autocarro, que tinha como intuito dar a conhecer alguns dos locais mais atrativos da cidade de Lisboa. Ao longo desta viagem seriam partilhadas diversas curiosidades históricas através do equipamento de sistema áudio-guia.

Todavia, pensou-se que seria mais atrativo, tendo em conta as idades dos alunos, que se continuasse a reunir recursos para a realização de uma viagem num veículo “anfíbio”, que efetuava um percurso por terra e por água, na cidade de Lisboa (Anexo CC). Durante essa viagem, um animador iria interagir com os passageiros, partilhando mitos, lendas e curiosidades sobre Lisboa, pelo que este assumiria também a função de dinamizador, na medida em que motivaria a participação dos alunos, através de um discurso adequado às suas idades (Ande-Egg, citado por Fonte, 2012). Para reforçar a vantagem desta ideia, Dias e Hortas (2006) afirmam que as crianças que se encontram no 1.º ciclo são muito curiosas e gostam de contactar com narrações descritivas dos lugares observados, uma vez que isso irá ajudá-las a perceber os elementos que compõem esses espaços.

Posto isto, através de um diálogo com a turma, esta nova proposta foi apresentada e foi efetuado um levantamento das opiniões dos vários elementos sobre a mesma, ficando decidido que seria realizada a viagem por terra e por água. É importante ressaltar que a valorização da opinião dos alunos se traduziu na sua participação ativa na organização e gestão escolar. Como defende Tomás (2007), a participação infantil pressupõe a negociação entre adultos e alunos com o intuito de serem cumpridos determinados objetivos, a partir de um processo, em que as divergências e convergências de ambos os grupos são tidos em conta, isto é, em que ambos intervêm diretamente nas decisões a serem tomadas.

Para dar início ao Projeto, começou-se, então, pela exploração do conceito de itinerário, enquadrado no bloco “à descoberta da inter-relação entre os espaços” no Programa de Estudo do Meio ao nível do 3.º ano de escolaridade. Esta seria uma atividade fundamental já que, numa fase posterior, existiria a intenção de explorar com os alunos o itinerário a ser efetuado na viagem por Lisboa.

Neste sentido, foi projetado um mapa da área circundante da escola e distribuiu-se um a cada um dos alunos para que, em grande grupo, identificassem alguns pontos de referência do quotidiano e traçassem um percurso à sua escolha, sendo identificados o ponto de partida e de chegada. Esses conceitos foram, pois, descobertos com base nas ideias que os alunos já tinham sobre o meio. Seguidamente, foi projetado um mapa das linhas do metro e foram explorados diferentes itinerários que poderiam ser efetuados, tendo em conta o ponto de partida e de chegada. Em último lugar, distribuiu-se uma folha branca a cada aluno com o objetivo de desenharem o itinerário que realizavam, diariamente, desde casa até à escola. Nesse desenho deveriam ser

identificados o ponto de partida, o ponto de chegada, bem como os pontos de referência que considerassem relevantes (Anexo DD).

Decorridas seis semanas após o início da prática educativa, foi realizado um diálogo com os alunos, com o propósito de os preparar para a visita de estudo que iria ter lugar nessa semana. Deste modo, foi-lhes explicado qual o seu objetivo, assim como a tarefa que lhes iria ser proposta aquando da sua concretização. A turma iria ser agrupada a pares e cada um deles iria receber um mapa, no qual constava o itinerário a ser efetuado (Anexo EE). O pretendido era que fossem numerados os locais que aí estavam referenciados, no decorrer da viagem. Além disso, foi-lhes solicitado que trouxessem, se pudessem, algum equipamento que lhes permitisse recolher fotografias dos locais observados. De acordo com Hortas e Mendes (2013), as fotografias facilitam o contacto com o mundo que nos rodeia e ainda a aproximação a espaços mais distantes. Estas mostram de forma estática as paisagens que resultam da inter-relação entre fatores físicos e humanos e, por isso, permitem descrever, analisar e comparar formas de ocupação e aproveitamento do território. Como tal, constituem um importante instrumento de análise que se baseia, fundamentalmente, na observação.

Após a realização da visita de estudo, tornou-se essencial que, numa sessão posterior, se retomasse o itinerário que os alunos haviam preenchido durante a viagem, com o intuito de fazer uma correção coletiva com a participação de todos os pares nesse processo. Para este efeito, projetou-se o itinerário e foi realizada uma legenda para o mesmo, com base num diálogo de carácter reflexivo. Segundo Jiménez e Gaité (citados por Dias & Hortas, 2006), os itinerários possuem um elevado valor didático pois, fomentam a motivação intrínseca, desenvolvem o espírito crítico e a curiosidade científica. Para além disso, constituem um marco único para o desenvolvimento de destrezas cartográficas relativas à observação, representação e conceptualização espacial.

Depois desse primeiro momento, foi dado a cada um dos pares uma ficha que incidia, uma vez mais, na viagem realizada (Anexo FF). O pressuposto era, portanto, que estes (i) associassem as fotografias recolhidas aos números do itinerário efetuado e (ii) comunicassem, por escrito, os seus conhecimentos sobre cada uma das imagens. No fundo, tratava-se de apelar, quer à memória visual dos alunos, relacionada com o itinerário percorrido, quer às relações que estes estabeleceram entre o espaço, enquanto território composto de memórias históricas, e as várias imagens.

Em suma, quando uma criança chega à escola já tem consigo o seu álbum de espaços e, inicialmente, o papel do professor será o de ajudá-la a aumentá-lo, na medida em que o conceito de espaço deve começar por ser vivido e não ensinado. (Arenal, 2010). O docente deverá, pois, ser aquele que mostra os espaços à criança e que, progressivamente, fica responsável por “criar as oportunidades e dinamizar ambientes estimulantes com actividades . . . onde sejam integrados os elementos espaciais de forma intencional, sistemática e regular” (Hortas & Campos, s.d., p. 4). Por sua vez, a História por ser considerada a memória do género humano (Lefebvre, citado por Ferreira, Cruz & Martins, 2013) é importante que a escola estimule a construção de memórias significativas pela parte dos alunos quanto à história do seu território.

Em síntese, nesta fase do trabalho foram desenvolvidos, sobretudo, os conhecimentos dos alunos respeitantes ao passado do meio local, sendo, por isso, dada uma relevância ao bloco programático “à descoberta dos outros e das instituições”. Deste, destaca-se que foram desenvolvidos alguns objetivos gerais, como: *identificar figuras da história local presentes na estatuária; conhecer factos e datas importantes para a história local; conhecer vestígios do passado local e reconhecer a importância do património histórico local* (Ministério da Educação, 2004).

Como referido, também se procedeu à exploração dos conteúdos respeitantes ao bloco “à descoberta das inter-relações entre os espaços” através da realização de atividades ligadas aos itinerários, em que foram sobretudo trabalhados dois objetivos gerais: *descrever itinerários não diários e localizar os pontos de partida e de chegada* (Ministério da Educação, 2004).

No seguimento destas ideias, pode-se aferir que foi atribuída uma igual relevância à História e à Geografia nas aprendizagens da sala de aula, uma vez que ambas as ciências sociais foram abordadas de forma complementar. Tal torna-se essencial, uma vez que a realidade é multidisciplinar e indivisível, pelo que só é possível compreendê-la se for encarada e estudada como um fenómeno social total (Mauss, citado por Dias & Martins, 2011).

Após a concretização do trabalho a pares mencionado, foram reunidos os testemunhos dados por cada aluno quanto às imagens recolhidas. Essa sistematização tornou-se importante para a elaboração de um painel expositivo, construído com o intuito de divulgar as aprendizagens realizadas relativamente ao Projeto “(Re)Descobrir Lisboa”. Para este processo contribuiu a mobilização de algumas das competências que foram desenvolvidas em algumas áreas disciplinares pelo grupo. Neste sentido, esta

atividade resultou numa experiência culminante por se transformar numa espécie de celebração, isto é, num “meio simbólico de reconhecer o que foi conquistado e apreendido pelo grupo” (Vasconcelos, 2009, p. 17).

Posto isto e apresentada a intervenção educativa realiza nos contextos do 1.º e 2.º CEB, importa, agora, partir para a avaliação das aprendizagens concretizadas pelos alunos.

## **5. ANÁLISE DOS RESULTADOS**

A avaliação constitui-se como um elemento fulcral do sistema educativo, uma vez que tem como finalidade fomentar a reflexão sobre aquilo que acontece na sala de aula, com o intuito de melhorar a prática pedagógica e de facilitar a tomada de decisões didáticas. Tal como Leite (2003) refere, a avaliação destina-se a “induzir mecanismos de reflexão que permitam aos próprios atores reavaliarem a ação e introduzirem as mudanças que se vão justificando” (p. 51).

Assim, neste capítulo pretende-se apresentar os resultados obtidos, quer para as aprendizagens dos alunos ao nível da História e Geografia e do Estudo do Meio, quer para os objetivos gerais dos PI tratados neste relatório. Esse processo tem em vista a obtenção de uma visão global e crítica de todo o processo de intervenção educativa desenrolada no contexto educativo do 1.º e 2.º CEB.

### **5.1. Avaliação das aprendizagens dos alunos**

Para a concretização da avaliação das aprendizagens dos alunos de ambos os contextos educativos foram consideradas diferentes modalidades de avaliação, a saber: a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa (Pacheco, 1998). Como tal, torna-se relevante compreender qual o propósito de cada uma delas.

A avaliação diagnóstica prevê, pois, a necessidade de compreender quais os conhecimentos dos alunos que irão servir de base à aprendizagem dos conteúdos, bem como o seu grau de motivação inerente às aprendizagens. A avaliação formativa, por seu turno, caracteriza-se como contínua e sistemática, na medida em que é realizada ao longo do período em que se desenvolve um processo de ensino e aprendizagem concreto. O seu objetivo é proporcionar informação ao professor e aos alunos acerca da evolução do seu trabalho. E, por fim, a avaliação sumativa remete para um momento

final de avaliação, em que é avaliado todo o trabalho desenvolvido ao longo de um período instrutivo (Dias & Hortas, 2006), o qual conduz, regra geral, a um processo de classificação.

### **Contexto do 2.º CEB**

No que diz respeito ao contexto educativo do 2.º CEB, procedeu-se, primeiramente, a uma **avaliação diagnóstica** referente à área disciplinar de HGP, apresentada no capítulo II deste relatório. Essa avaliação resultou, por um lado, dos resultados obtidos nos testes diagnóstico aplicados e, por outro, dos dados reunidos através da observação direta acerca da prestação dos alunos nas aulas.

a recolha de informação é determinada pelos juízos que se pretendem formular e pelas decisões que se querem tomar, sendo estes dois últimos aspectos decisivos (i) para a concepção das tarefas de avaliação e selecção dos instrumentos a construir e (ii) para a escolha das suas formas de aplicação (Neves & Ferreira, 2015).

A análise da informação recolhida possibilitou a identificação de fragilidades e potencialidades do grupo de alunos e essa caracterização, como já mencionado, conduziu à opção pela utilização de imagens como uma das estratégias de intervenção para as aprendizagens dos conteúdos de HGP.

No seguimento desta ideia, e tendo em conta o tema do presente relatório – *as potencialidades da imagem enquanto recurso didático no desenvolvimento de alunos histórica e geograficamente competentes* – torna-se fundamental compreender de que forma é que o estudo realizado contribuiu para a realização de aprendizagens pela parte dos alunos no âmbito da disciplina de História e Geografia de Portugal.

É relevante relembrar, antes de mais, que foram identificadas três potencialidades associadas à imagem enquanto recurso didático no processo de ensino e aprendizagem da História e da Geografia, particularmente, o facto de a sua exploração (i) promover a motivação pelas aprendizagens (ii) estimular o pensamento crítico e (iii) fomentar a descoberta de intencionalidades expressas pelos signos icónicos e pelos signos linguísticos<sup>4</sup>.

Os instrumentos de avaliação, criados para avaliar como estas potencialidades contribuíram para as aprendizagens dos alunos, consistiram (i) na criação grelhas de

---

<sup>4</sup> Cf. ponto 2.1 do presente relatório.

observação para uma **avaliação formativa** no que se refere à motivação e ao desenvolvimento do pensamento crítico e (ii) na aplicação de fichas de avaliação **sumativa** respeitantes aos subtemas lecionados – “ambiente natural e os primeiros povos” e “os romanos na Península Ibérica – resistência e romanização”

Assim, quanto à **motivação** que os alunos demonstraram perante as atividades em que foram utilizadas imagens para a aprendizagem de conteúdos, de acordo com as grelhas de registo de observação (Anexo GG), verificou-se que na 1.<sup>a</sup> semana de intervenção, a grande maioria (15 alunos representando cerca de 68%) *participou ativamente na partilha e discussão de ideias e demonstrou entusiasmo pela partilha e discussão de ideias*. Estes níveis de motivação, de acordo com este indicador mantiveram-se estáveis nas duas semanas seguintes, embora com sinais de uma ligeira redução, tendo em conta o equilíbrio que se estabelece entre o “sempre” e o “às vezes”.

Quanto ao indicador *demonstra entusiasmo no processo de análise de imagens*, observa-se uma ligeira melhoria entre a primeira e a segunda semana, atingindo, no final 17 alunos (77,2 %). A conclusão destes dados foi possível devido à análise das grelhas de registo de observação, sendo essa informação sintetizada nas Tabelas 2 e 3, que se seguem.

Tabela 2

Avaliação do indicador "participa ativamente no processo de análise de imagens".

SEMANAS	Verde (sim)	Amarelo (às vezes)	Vermelho (não)	Cinzentos (não observado)
Semana 1	11	4	4	3
Semana 2	8	6	6	2
Semana 3	7	7	3	5
Total	28	17	13	10
%	42, 4%	25, 7%	19,7%	15,2%

Nota: Da própria.

Tabela 3

Avaliação do indicador "Demonstra entusiasmo no processo de análise de imagens".

SEMANAS	Verde (sim)	Amarelo (às vezes)	Vermelho (não)	Cinzentos (não observado)
Semana 1	11	4	4	3
Semana 2	8	6	6	2
Semana 3	10	7	0	5
Total	29	17	10	10
%	43,9%	25,7%	15, 2%	15,2%

Nota: Da própria.

Observando os totais obtidos em cada um dos indicadores, ao longo das três semanas, os resultados positivos, expressos nos níveis adotados – “sempre” e “às vezes” – oferecem-nos percentagens de 68,1%, para primeiro indicador, e de 69,6% para o segundo. Estes dados positivos assumem um particular relevo considerando o contexto e as características dos alunos que compunham a turma, nomeadamente ao nível das suas competências sociais, tal como foi apresentado anteriormente.

No entanto, reconhece-se que a sua motivação foi oscilando ao longo das semanas e de acordo com os recursos de imagens mobilizados, o que pode, em parte ser explicado pela sua preferência pela análise de gravuras e fotografias, comparativamente à dos mapas – a que foi dada uma especial atenção na 2.ª semana de intervenção. Mesmo ao nível das gravuras e fotografias, o grupo de alunos mostrou um maior interesse por aquelas que estavam ligadas ao subtema “os romanos na Península Ibérica – resistência e romanização” (abordado na 3.ª semana), por comparação àquelas que estiveram associadas ao subtema “ambiente natural e primeiros povos” (estudado na 1.ª semana). Esta preferência poderá justificar-se pelo facto de que o primeiro subtema relacionado com as conquistas romanas e a resistência lusitana apelar de forma mais óbvia ao imaginário das crianças destas idades, para quem os eventos bélicos assumem particular interesse.

No que diz respeito ao **desenvolvimento do pensamento crítico**, conclui-se, segundo as grelhas de registo de observação (Anexo HH) que quanto à capacidade que os alunos manifestaram na descrição dos signos presentes nas fontes iconográficas, existiu uma progressão positiva ao longo das três semanas de intervenção, como se pode verificar na Tabela 4. Este resultado permite-nos pensar que as análises efetuadas ao longo das três semanas contribuiriam, de forma gradual, para uma maior capacidade de descrição dos signos.

Tabela 4  
Avaliação do indicador "Descreve os signos presentes nas imagens".

SEMANAS	Verde (sim)	Amarelo (às vezes)	Vermelho (não)	Cinzento (não observado)
Semana 1	3	2	14	3
Semana 2	5	3	12	2
Semana 3	8	9	0	5
<b>Total</b>	16	14	26	10
<b>%</b>	24,2%	21,2%	39,4%	15,2%

Nota: Da própria.

No entanto, não deixa de ser relevante que apenas 45,4% dos alunos atingiram um nível positivo, o que não deixa de estar relacionado com o grau de exigência que assume a descrição das imagens e a sua interpretação.

Não é por isso surpresa que na capacidade de questionar os signos icónicos, apenas na última semana é que existiu uma melhoria significativa, como se pode constatar pela Tabela 5, mas não ultrapassando, no total, os 34,8%. As melhorias registadas devem-se à preocupação em orientar a discussão do grupo e, à medida que este melhorou, a sua capacidade de descrição e de questionar os signos foi sendo aperfeiçoada. Além disso, como os alunos se mostraram mais motivados perante a análise de imagens apresentadas na 3.<sup>a</sup> semana, esse fator também os induziu a colocarem mais questões.

Tabela 5

Avaliação do indicador "questiona os signos presentes nas imagens".

SEMANAS	Verde (sim)	Amarelo (às vezes)	Vermelho (não)	Cinzento (não observado)
Semana 1	1	4	14	3
Semana 2	0	4	16	2
Semana 3	1	13	3	5
Total	2	21	33	10
%	3,0%	31,8%	50,0%	15,2%

Nota: Da própria.

Em último lugar, e de acordo com a análise efetuada (Tabela 6), quanto à forma como alunos relacionaram os signos iconográficos, refere-se que nas duas primeiras semanas estes conseguiram, de uma forma geral, relacionar de forma satisfatória os signos presentes nas imagens de modo a tirarem conclusões (15 alunos, representando 68,2%; 16 alunos, representando 73%, respetivamente). Todavia, notou-se que na 3.<sup>a</sup> semana esta capacidade progrediu, ultrapassando os 77%.

Tabela 6

Avaliação do indicador "Relaciona os signos presentes nas imagens para retirar conclusões".

SEMANAS	Verde (sim)	Amarelo (às vezes)	Vermelho (não)	Cinzento (não observado)
Semana 1	7	8	4	3
Semana 2	9	7	4	2
Semana 3	9	8	0	5
Total	25	23	8	10
%	37,9%	34,8%	12,1%	15,2%

Nota: Da própria.

No total, os resultados foram particularmente positivos (72,7%), podendo-se inferir que a sua capacidade de relacionar os signos e tirar conclusões traduz as aprendizagens realizadas ao nível dos conteúdos que estavam a ser trabalhados no âmbito da HGP.

De modo a compreender a forma como os alunos desenvolveram a sua **capacidade de descobrir as intencionalidades expressas pelos signos icónicos e linguísticos**, aferiu-se quais foram as competências históricas e geográficas que foram maioritariamente desenvolvidas pelo grupo. Essas conclusões apoiam-se na análise efetuada relativamente aos resultados das fichas de avaliação (ANEXO S, T e U) e, de acordo com essa reflexão, aferiu-se que as principais competências promovidas foram: (i) distinguir características concretas da sociedade em diferentes períodos (73 %); (ii) reconhecer os aspetos humanos e naturais do meio (64%); (iii) identificar as marcas e as alterações na natureza provocadas pela ação humana (60%); (iv) entender a ação das pessoas face às características físicas do território (60%); (v) observar e descrever aspetos da realidade física e social (55 %) e (vi) identificar, localizar no tempo e caracterizar mudanças ocorridas na sociedade (55%).

Refletindo sobre estes resultados, importa, em primeiro lugar, considerar o fator tempo, pois apenas foram consideradas três semanas para a exploração de imagens e para perceber de que forma as competências históricas e geográficas dos alunos poderiam ser desenvolvidas, o que é um período manifestamente pequeno. Assim sendo, e tendo em conta as potencialidades e fragilidades do grupo e a morosidade que implica o desenvolvimento de competências, teria sido necessário mais tempo de intervenção para obtenção de resultados mais satisfatórios.

Em segundo lugar, e de acordo com os resultados obtidos, averiguou-se que a exploração de imagens pelos alunos potenciou o desenvolvimento de um núcleo de competências do saber histórico, mais concretamente, as competências ligadas à *compreensão histórica e tratamento/utilização de fontes*. No domínio da Geografia contribuíram, essencialmente, para o desenvolvimento de competências respeitantes ao *conhecimento de lugares e regiões* e ao *dinamismo da relação entre os espaços*. Estes resultados poderão, como já notado, ser explicados pelo facto de os alunos se terem envolvido mais na partilha e discussão de ideias acerca de conteúdos da História e Geografia, motivados pelas imagens que foram usadas como recurso do processo de ensino e aprendizagem.

Outro motivo que poderá estar implícito na diferença de percentagens associadas às competências desenvolvidas é o grau de dificuldade das perguntas presentes nas fichas de avaliação e utilizadas para avaliar os conhecimentos dos alunos relativamente às imagens. A título de exemplo, constata-se que na competência para a qual se obteve uma percentagem de desenvolvimento maior, as perguntas aplicadas para a avaliarem correspondiam ao nível elementar e ao nível intermédio, ao passo que a competência para a qual se obteve uma percentagem de desenvolvimento mais baixa, as perguntas consideradas correspondiam ao nível elementar e superior.

Em último lugar, é de frisar que em qualquer processo de ensino e aprendizagem o professor não pode esperar que os alunos aprendam determinados conteúdos só porque estes lhes foram ensinados e, por isso, este deve ter em conta os momentos de avaliação como forma de tomar decisões, tendo em vista melhorar o seu desempenho e, deste modo, as aprendizagens dos alunos.

Em suma, e refletindo sobre os resultados obtidos, a utilização de imagens enquanto recurso didático deve ser encarada como uma mais-valia na sala de aula. Esta ideia deve ser defendida porque, apesar de nem sempre ter sido fácil gerir a participação dos alunos, principalmente devido aos seus momentos de indisciplina, existiram aulas em que foi gerado um bom clima de aprendizagem. Além disso, mesmo que nem sempre, todos os elementos da turma se tenham mostrado envolvidos na análise de fontes iconográficas, foi bom poder presenciar e fazer parte dos momentos em que isso se verificou, porque isso significou que, de alguma forma, o trabalho realizado contribuiu para o desenvolvimento de competências relevantes no âmbito da educação histórica e geográfica.

### **Contexto do 1.º CEB**

No que diz respeito ao contexto educativo do 1.º CEB, para a concretização da **avaliação diagnóstica** procedeu-se, tal como aconteceu no 2.º CEB, à análise dos resultados obtidos pelos alunos na ficha de avaliação de EM e às observações em sala de aula, tendo os resultados dessa avaliação sido apresentados no capítulo II. Deste primeiro momento avaliativo também decorreu a identificação de potencialidades e fragilidades, que justificou a continuidade da implementação da estratégia que remete para utilização da imagem enquanto recurso didático.

Neste sentido, a **avaliação formativa** realizada no contexto do 1.º CEB centra-se nos resultados ligados à sequência de atividades referentes ao Projeto

“(Re)Descobrir Lisboa”, no âmbito da área disciplinar de EM (Anexo II). Uma vez que o grupo de alunos se encontrava no 3.º ano de escolaridade, e tendo em conta os dados recolhidos, a avaliação assume um carácter essencialmente qualitativo. Saliente-se ainda esta avaliação continuou a pautar-se pelas potencialidades associadas à imagem, já anteriormente identificadas e que agora se recorda, mais uma vez: (i) a promoção da motivação, (ii) o desenvolvimento do pensamento crítico e (iii) a descoberta de intencionalidades expressas pelos signos icónicos e pelos signos linguísticos.

Assim, na atividade realizada antes da visita de estudo e respeitante à exploração de itinerários, tendo em conta os objetivos específicos definidos, consideraram-se os seguintes indicadores de avaliação: *identifica pontos de referência do meio local no mapa; identifica itinerários, pontos de partida e de chegada no mapa do meio local; descreve itinerários de acordo com o ponto de partida e de chegada e traça um itinerário diário identificando o ponto de partida, de chegada e de referência*. De acordo com as grelhas de registo de observação realizadas (Anexo II), verificou-se que os alunos cumpriram aqueles indicadores com sucesso, apesar de terem sido identificadas algumas dificuldades nos dois últimos mencionados, o que se explica pelo seu nível de complexidade, principalmente se se tiver em consideração que se estava perante um público do 3.º ano de escolaridade.

Relativamente à atividade correspondente à numeração do itinerário da visita de estudo, durante o percurso, constatou-se que quanto ao indicador *numera os locais do itinerário efetuado na viagem de autocarro*, nenhum dos pares de trabalho o cumpriu na sua totalidade, já que alguns dos pontos do itinerário foram numerados incorretamente (Anexo HH). A dificuldade dos alunos pode ser atribuída, por um lado, ao entusiasmo das crianças durante a visita, conduzindo a uma maior distração, e à pouca familiaridade com o percurso e o meio envolvente.

No que respeita à atividade posterior à visita de estudo, esta dividiu-se em duas tarefas, isto é, na correção e reflexão do percurso da visita de estudo e na realização, a pares, de uma ficha de trabalho sobre a viagem experienciada (Anexo II). Assim, para a primeira tarefa constatou-se que todos os pares de trabalho participaram ativamente e de modo reflexivo na partilha e discussão de ideias, sendo que o grupo conseguiu, na sua grande maioria, identificar no itinerário a ordem dos locais observados durante a viagem, o ponto de partida e de chegada e alguns que se constituíam como de referência, participando todos na construção da legenda do respetivo percurso (Anexo II e JJ).

Por sua vez, quanto à segunda tarefa verificou-se que dos onze pares, somente três é que apresentaram algumas dificuldades na associação das fotografias dos locais observados na viagem de autocarro aos números atribuídos aos locais do itinerário, pelo que este é um resultado bastante satisfatório. Acrescenta-se que também lhes era pedido que escrevessem o que sabiam sobre cada imagem, sendo que a maioria dos alunos cumpriu positivamente os indicadores *mobiliza as ideias exploradas na visita de estudo e comunica, por escrito, os seus conhecimentos sobre as fontes iconográficas* (Anexo II).

No que se refere à última atividade relativa ao projeto “(Re)Descobrir Lisboa”, esta remetia para a realização de um painel expositivo como forma de sistematização das aprendizagens efetuadas e das experiências vividas pelos alunos. Para além disso, esse painel seria o meio utilizado para divulgar o trabalho realizado pelo grupo à comunidade escolar. Deste modo, importa referir que todos os alunos corresponderam positivamente aos indicadores de avaliação centrais a esta atividade, particularmente, *participa na elaboração do painel e demonstra sentido estético na elaboração do painel* (Anexo II e KK).

Com base nos resultados obtidos ao nível das aprendizagens realizadas, partindo das imagens como recurso, ao longo das diferentes atividades realizadas em torno da visita de estudo “(Re)Descobrir Lisboa”, é possível agora iniciar um processo de avaliação e reflexão das potencialidades anteriormente identificadas e associadas à utilização das imagens no processo de ensino e aprendizagem da História e Geografia.

A **promoção da motivação** foi transversal às diferentes fases do trabalho. Num primeiro momento, através da exploração dos itinerários no mapa do metro de Lisboa e de um mapa do meio local, foi possível reconhecer o impacto dessas imagens enquanto recursos pedagógicos, através do envolvimento e entusiasmo dos alunos durante a realização das tarefas propostas. A segunda tarefa, relacionada com as vivências experimentadas durante a visita de estudo, constituiu o ponto mais elevado no capítulo da motivação, confirmando-se o quanto o trabalho de campo é uma mais-valia na construção do saber por parte dos alunos. As respostas obtidas na grelha de recolha de informação sobre o questionário de satisfação dos alunos confirmaram a vontade de quase todos os alunos (com apenas duas exceções), em querer continuar a desenvolver as atividades previstas (Anexo LL). Após a visita, já na sala de aula, foi promovida a terceira tarefa, centrada (i) na correção do itinerário da visita, (ii) na identificação das imagens dos locais de Lisboa visitados numa ficha de trabalho e, (iii) na redação de um

significado ou memória a propósito da imagem/local. Nesta tarefa, foi patente o entusiasmo das crianças, o que se traduziu no segundo questionário de satisfação realizado, com resultados finais semelhantes aos alcançados na atividade anterior (Anexo LL). Finalmente, a última atividade relacionada com a visita de estudo consistiu na construção de um painel coletivo, como forma de divulgação das suas atividades. Os níveis de participação observados foram muito elevados, uma vez que todos se mostraram envolvidos nesta tarefa (Anexo II).

No que respeita ao **desenvolvimento do pensamento crítico**, este expressou-se na capacidade que os alunos revelaram em recordar e refletir sobre o percurso realizado, já na sala de aula, e na associação das imagens recolhidas ao longo da visita aos diferentes locais do percurso. As crianças, de um modo geral, deram importantes contributos para a reconstituição do percurso.

Finalmente, a **descoberta de intencionalidades expressas pelos signos icónicos e pelos signos linguísticos** concretizou-se através do trabalho dos alunos de descodificar as legendas/signos presentes nos mapas que serviram de base ao trabalho; a planta do metro, a planta do local da escola; o mapa do itinerário da visita de estudo e nas mensagens reveladoras que os alunos avançaram sobre os saberes e significados que atribuíram a cada um dos locais visitados (Anexo MM). A propósito desta última tarefa, foi distribuída uma ficha de trabalho em que se apresenta uma imagem de cada um dos locais visitados, solicitando-se aos alunos que, à frente da imagem, identificassem o local e apresentassem a sua frase. Convém, desde já esclarecer que nem todos os alunos escreveram frases sobre todos os locais. A título ilustrativo será feita a análise de conteúdo das frases dos alunos, de duas das doze imagens que foram disponibilizadas.

Assim, a primeira imagem a que importa fazer referência é da **estátua equestre do D. José I, localizada na Praça do Comércio**. Das memórias/significados retidos pelos alunos, ressalta, em primeiro lugar, o detalhe das serpentes presentes na estátua, as quais remetem para a lenda do nascimento das Sete Colinas da capital. Esta memória é, regra geral, associada ao nome da rainha Ofiúsa, metade mulher, metade serpente, a responsável pela criação das sete colinas, provocada pelo desgosto amoroso com Ulisses. Não é difícil reconhecer aqui o peso do fantástico e da fantasia que facilmente atrai crianças dos oito aos nove anos e, como tal, são estas as memórias que ficam da estátua do rei e da Praça do Comércio. No seu total, das 19 referências recolhidas das frases dos alunos, catorze dizem respeito a esta lenda.

Outro exemplo das memórias dos alunos relacionadas com a visita de estudo prende-se com o **Padrão dos Descobrimentos, localizado em Belém**. Os seus testemunhos incidem sobretudo no simbolismo associado a este monumento, neste caso, a expansão marítima impulsionada pelo povo português. Eles também evidenciaram a presença de alguns dos heróis presentes no Padrão, especialmente, a figura central da proa – o infante D. Henrique, que segura uma caravela nas suas mãos – e a sua mãe, D. Filipa de Lencastre, a única figura feminina do monumento e símbolo de todas as mães que zelaram pelos filhos, que partiram na descoberta de um novo mundo. A partir das referências dos alunos, denota-se a importância do sentido de pertença a um território e da existência de um passado comum para que as aprendizagens relativas aos acontecimentos históricos tenham significado para aqueles que aprendem sobre eles. Para o desenvolvimento deste sentimento de pertença ao território, as imagens representam um papel importante, pois o seu carácter motivador contribui para que as aprendizagens assumam outros significados para os alunos.

Em síntese, pode-se inferir a relevância que poderá ter tido o facto de se ter recorrido às imagens como recurso para lecionar os conteúdos do Estudo do Meio. Assim, ficam evidentes as potencialidades das imagens como recurso, pois, estas sugerem que poderão ter constituído um elemento essencial para que os alunos tivessem alcançado sucesso nas aprendizagens realizadas, orientadas em torno dos objetivos definidos nesta sequência de aprendizagem do Estudo do Meio.

Por último, importa apresentar a **avaliação sumativa de EM**, que foi efetuada com base nos resultados das fichas de avaliação, sendo este instrumento construído pela docente titular num processo colaborativo com os restantes professores do 3.º ano presentes na escola. Assim, quanto aos resultados obtidos pelos alunos nas fichas de avaliação de EM sabe-se que dos vinte e dois alunos que as realizaram, seis alunos obtiveram uma classificação entre os 90 e os 100%; seis entre os 70% e os 89%; sete entre os 50 e os 69% e um aluno obteve entre os 49 e os 20%. Como neste teste não esteve previsto a avaliação das competências dos alunos respeitantes ao bloco programático “à descoberta do meio local”, não podem ser estabelecidas comparações entre este teste e o que foi considerado para a avaliação diagnóstica (Anexo NN)

Estes resultados confirmam a realização de aprendizagens, por parte dos alunos, reforçando a convicção expressa na problemática definida para este estudo, no sentido de considerar o recurso a imagens como potenciador do desenvolvimento das competências da História e da Geografia no ensino básico.

## 5.2. Avaliação dos Planos de Intervenção

De forma a avaliar os Planos de Intervenção desenvolvidos nos dois contextos educativos, os seus objetivos gerais foram associados a um conjunto de objetivos específicos e, a estes, indicadores de avaliação. A análise do cumprimento de cada objetivo geral que mais diretamente se relaciona com o estudo aqui apresentado, foi realizada em dois momentos distintos do período de intervenção educativa – um na fase diagnóstica e um na fase final. Entre os dois planos de intervenção foi possível garantir uma continuidade do trabalho realizado, do 2.º para o 1.º CEB, o que, não só permitiu dar resposta às necessidades dos alunos nos dois níveis de ensino, como facilitou a coerência do estudo que agora se apresenta.

### **Contexto do 2.º CEB**

No que respeita ao contexto do 2.º CEB e relativamente ao objetivo geral **aprender a respeitar os outros no contexto educativo de sala de aula**, segundo a avaliação efetuada, com base no preenchimento de grelhas de observação e sua posterior análise (Anexo OO), verificou-se que, no momento final, para o indicador de avaliação *respeita o colega*, 82% dos alunos cumpriram “sempre” ou “às vezes”, o que se traduz numa subida em relação à avaliação inicial que se situava nos 73%. Quanto ao indicador *respeita a participação do colega na sala de aula*, 95% dos alunos cumpriram-no “sempre” ou “às vezes”, sendo a percentagem inicial para este indicador de 82%. No que concerne ao cumprimento do indicador *respeita as indicações do professor*, verificou-se um aumento de 9% dos alunos que o faziam relativamente à percentagem inicial (82%). Relativamente à percentagem referente ao indicador *respeita as regras da sala de aula*, esta foi de 90%, por comparação à sua avaliação inicial (73%). Por fim, no que se refere às situações em que os alunos *resolveram os conflitos sem recorrer à violência física ou verbal*, 82% dos alunos conseguiram-no fazer “sempre” ou “às vezes”, o que representou um aumento de 13% em relação à diagnose realizada.

Assim, a percentagem dos alunos **que aprendeu a respeitar os outros no contexto educativo de sala de aula** sofreu algumas alterações que traduzem mudanças positivas, ainda que pouco significativas, no comportamento dos alunos

dentro da sala de aula. Esta asserção comprova-se pela avaliação global dos indicadores definidos para este primeiro objetivo geral (Fig. 1).

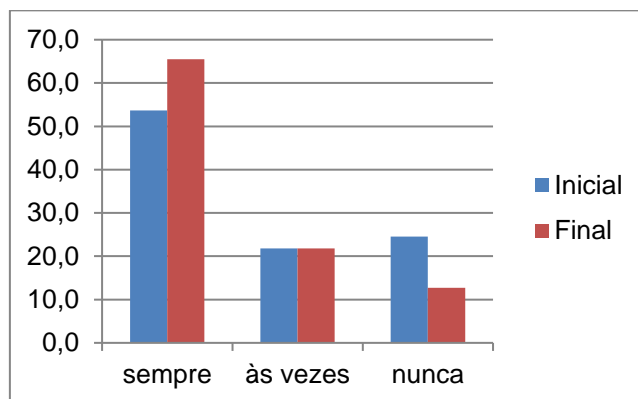


Fig. 1. Avaliação global dos indicadores do objetivo geral **aprender a respeitar os outros no contexto educativo de sala de aula**. Retirado das grelhas de observação dos indicadores.

Assumindo o global de todos os indicadores identificados para este objetivo, podemos inferir que as estratégias utilizadas para o cumprimento deste objetivo geral promoveram o seu desenvolvimento, nomeadamente, as que já foram referidas neste trabalho, *promover a partilha e discussão de ideias, em grande grupo e utilizar a imagem enquanto recurso potenciador de aprendizagens no âmbito da História e da Geografia*.

No que concerne ao objetivo geral **desenvolver competências nas áreas disciplinares de Português, Matemática, Ciências Naturais e HGP através da realização e atividades lúdicas**, definiram-se como indicadores de avaliação: *aprende através de (i) atividades práticas; (ii) análise de imagens; (iii) vídeos e apresentações digitais*.

Numa fase inicial, não foi possível avaliar este objetivo geral, uma vez que, durante o período de observação, não se verificou a concretização de atividades lúdicas em nenhuma das áreas disciplinares, o que, por conseguinte, não possibilitou a realização da apreciação inicial pretendida.

Com o desenrolar das atividades, com recurso a imagens de diferente natureza (mapas, gravuras, fotografias...), foi possível dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem em torno de conteúdos de História e Geografia.

Os resultados obtidos revelam que, de uma maneira geral, os alunos foram atingindo os objetivos específicos que estavam subjacentes às atividades propostas. Contudo, reconhece-se o facto de que aqueles resultados emergirem apenas de uma

observação do desempenho dos alunos no decorrer das atividades, pelo que importa relativizar o sucesso que parece ter sido alcançado se nos limitarmos a uma leitura imediata das grelhas de registo.

Como forma de ilustrar o impacto positivo no percurso escolar dos alunos das estratégias lúdicas utilizadas, considerou-se os dados das fichas de avaliação dos alunos para cada uma das disciplinas lecionadas (Anexo PP). Assim, verificou-se que ao nível da disciplina de Português a percentagem de resultados positivos aumentou 28% da primeira para a segunda ficha de avaliação. Quanto à disciplina de Ciências da Natureza, os resultados positivos aumentaram 24%. Por fim, no que se refere à disciplina de Matemática, os resultados negativos aumentaram 9% e os resultados positivos decresceram 9,1%.

No que diz respeito à área disciplinar de HGP embora não tenha sido possível compará-los com a avaliação inicial (porque não foi possível ter acesso aos resultados do primeiro teste) os resultados (63%) do segundo teste foram bastante satisfatórios (Anexo S).

### **Contexto do 1.º CEB**

Para o contexto do 1.º CEB, o objetivo geral considerado para o presente trabalho – **desenvolver competências de explicitação de conhecimentos, oralmente e por escrito** – foi avaliado a partir da definição de três indicadores, particularmente, a saber: (i) explicita os procedimentos tomados na realização das tarefas; (ii) explicita o raciocínio utilizado na realização das tarefas e (iii) explicita os conceitos/conhecimentos aprendidos na realização das tarefas (Anexo QQ). Deste modo, é relevante compreender qual a evolução dos alunos quanto a estes parâmetros, tendo em conta todas as ações desenvolvidas aquando da intervenção educativa.

De acordo com a apreciação reflexiva efetuada acerca da avaliação dos objetivos gerais do PI (Anexo QQ), quanto ao primeiro indicador referido, verificou-se um aumento de 50% para 66% dos alunos que explicitava os seus procedimentos (“sempre” e “algumas vezes”), quer de forma oral, quer de forma escrita, na realização das tarefas.

Quanto ao segundo indicador mencionado – explicita o raciocínio utilizado na realização das tarefas – notou-se um aumento de 50% para os 54% dos alunos que o faziam nas atividades decorridas em sala de aula.

Constatou-se também um aumento, na ordem dos 13%, entre os alunos que explicitavam os conceitos/conhecimentos aprendidos, tendo-se registado um variação de 50% para 63%.

Em síntese, considerando a avaliação global dos indicadores mobilizados para a avaliação deste objetivo geral, torna-se possível analisar de que modo a utilização das imagens contribuíram para melhorar o desempenho dos alunos, ao longo das atividades implementadas na sala de aula (Fig. 2).

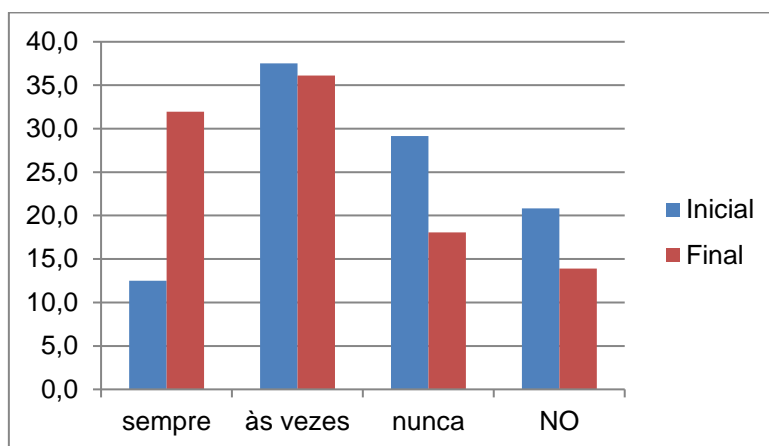


Fig. 2. Avaliação global dos indicadores do objetivo geral **desenvolver competências de explicitação de conhecimentos, oralmente e por escrito**. Retirado das grelhas de observação dos indicadores.

Assim, observa-se um aumento muito considerável dos alunos que “sempre” revelaram a capacidade de comunicar, oralmente e por escrito, as suas ideias, interpretações e significados atribuídos.

Se o nível intermédio se manteve, de algum modo, estável, no que concerne ao nível negativo, “nunca”, este sofreu uma redução, também ela muito significativa, ao passar de cerca de 29% para 18%.

Apresentados estes dados, é possível afirmar que as estratégias delineadas para desenvolver a comunicação dos alunos dentro da sala de aula tiveram um importante contributo. É de salientar, sobretudo, o papel que a imagem assumiu para a promoção dos conhecimentos ligados ao Estudo do Meio e sua comunicação.

Para concluir, importa sublinhar que, não obstante o curto período de intervenção, os resultados foram positivos e muito satisfatórios. Existe, pois, uma noção clara que os resultados alcançados poderiam ter sido melhores se tivesse sido dada continuidade ao trabalho já iniciado em ambos os contextos educativos. A relevância

destes resultados sobressaem se se tiver em linha de conta as características do grupo-turma, fortemente marcado por grandes dificuldades em respeitar as regras da sala e em estar concentrados, quer quando o professor se propunha desenvolver um momento de características mais expositivas, quer no desempenho de tarefas práticas que lhes eram sugeridas.

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Antes de dar por terminado o presente relatório serão agora tecidos alguns comentários referentes ao estudo apresentado, bem como ao percurso formativo no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, com o intuito de ser efetuado um balanço final acerca de todas as experiências vividas.

Em primeiro lugar, importa mencionar que foi possível concluir que a utilização da imagem na sala de aula se faz valer como um recurso essencial à promoção do desenvolvimento de competências da História e da Geografia. Esta premissa é sustentada pela análise dos resultados explicitados no capítulo anterior, em que se verificou que os alunos, na sua maioria, se sentiram motivados perante as aprendizagens que eram realizadas a partir das fontes iconográficas; desenvolveram o seu pensamento crítico e ainda a sua capacidade de descobrir as intencionalidades expressas pelos signos icónicos e linguísticos. Apesar de as melhorias verificadas não terem sido muito elevadas, creio que o estudo efetuado foi um passo dado na direção desejada, neste caso, no desenvolvimento de aprendizagens significativas pela parte dos alunos, tendo a imagem como o meio indutor das mesmas.

Algumas dificuldades foram, porém, sentidas ao longo da realização do trabalho, todavia, todas elas foram momentos cruciais por se constituírem, no fundo, como oportunidades de reflexão e aprendizagem. Assim, salienta-se que no contexto do 2.º CEB, a principal dificuldade residiu na gestão dos comportamentos dos alunos que comprometeram, algumas vezes, a discussão e partilha de ideias associadas às imagens. Para ultrapassar estes momentos, foi importante dialogar com o grupo, com o objetivo de refletir com ele sobre o seu comportamento na sala de aula, o que acabou por ser gratificante, visto que foi possível observar as mudanças, ainda que ligeiras, que essa estratégia proporcionou.

É ainda de salientar que, na minha opinião, teria sido essencial a realização de atividades que tivessem por base o trabalho de campo, pois, apesar de terem sido feitas

associações entre o passado e o presente aquando da análise de imagens, sinto que os alunos deste contexto careciam de contactar com o património histórico e cultural do seu meio local. Por outro lado, penso que não detinha a segurança necessária para concretizar uma atividade desse género com a turma, tendo em conta as suas características. Neste sentido, talvez tivesse sido necessário diversificar o modo como as imagens foram abordadas na sala de aula, na tentativa de tornar o processo mais motivador. A verdade é que, apesar de terem sido realizadas tarefas diferentes a partir das fontes iconográficas, a sua análise foi feita com base no diálogo orientado para o grande grupo. Isso teve por base uma intencionalidade muito específica, que era a de resolver os conflitos entre os alunos. Assim, sabendo do pouco tempo disponível para intervir neste contexto, decidiu-se que este era o aspeto que, naquele momento, importava ser resolvido.

Quanto ao contexto do 1.º CEB, os principais obstáculos encontrados dizem respeito ao planeamento das atividades que foram realizadas para a concretização do projeto “(Re)Descobrir Lisboa”. Considerando que o objetivo era fomentar a descoberta dos elementos do passado do meio local, e que esses remetiam, sobretudo, para conteúdos ligados à época dos Descobrimentos, inicialmente, foi difícil perceber quais as informações que poderiam ser divulgadas ao grupo de alunos de 8 e 9 anos. Especialmente, porque eles possuíam poucos conhecimentos sobre a história local e nacional. Essa dificuldade foi ultrapassada pelo contributo de um profissional que teve a capacidade de selecionar as curiosidades que deveriam ser partilhadas com as crianças numa viagem por Lisboa e que, posteriormente, foram devidamente integradas nas atividades desenvolvidas na sala de aula.

Para a intervenção educativa neste contexto foi ainda importante a reflexão realizada anteriormente acerca das dificuldades identificadas na prática do 2.º CEB, na medida em que me levou à construção de um conjunto de atividades articuladas entre si que, para além de terem permitido a exploração de imagens, possibilitou a inclusão do trabalho de campo. A vantagem associada ao desenvolvimento desta atividade foi reforçada também pelas idades dos alunos do 1.º CEB, que induziu à realização de tarefas que permitiram a vivência dos espaços, tendo a pertinência desta ideia já sido fundamentada no capítulo IV, mais especificamente, no ponto que trata *a imagem enquanto recurso didático no ensino e aprendizagem da História e da Geografia*.

Em suma, penso que nenhuma questão relacionada com o tema do estudo tenha ficado por responder. No entanto, numa investigação futura poderia ser dado um novo

e único enfoque a uma das potencialidades associadas às imagens, nomeadamente, o facto de esta promover o desenvolvimento do pensamento crítico, pois, na minha perspetiva, creio que esta foi a potencialidade que apresentou um menor grau de consecução.

Refletindo sobre a formação vivenciada nos dois últimos anos, penso que estes culminaram no período mais desafiante para mim, até hoje, enquanto futura profissional. A responsabilidade que vem de acréscimo ao que me é novo levou, muitas vezes, ao nervosismo e à insegurança. No entanto, não deixou de ser um desafio maravilhoso, pois sinto que contribui para o desenvolvimento das crianças com as quais interagi. Desconfio, contudo, que elas não suspeitam do impacto que tiveram em mim. Afinal, foi com elas que eu também aprendi!

Após as aprendizagens que realizei ao nível das diferentes didáticas, foram os momentos de intervenção nos contextos educativos que me possibilitaram colocar o meu conhecimento em prática, sem nunca deixar de ter a consciência que cada turma é uma turma e que, muitas vezes, também temos de agir instintivamente, e recorrendo sempre aos nossos princípios, porque existem saberes que a faculdade não ensina. São, antes, adquiridos com a experiência.

Aquilo que eu aprendi, então, até agora com os professores, colegas e alunos que marcaram este percurso poderá não resultar em todos os microssistemas que são as salas de aula. Mas, no fim, todas as situações vividas irão contribuir para que eu me torne mais conhecedora, atenta e flexível. Por esse motivo, estarei sempre a aprender, pelo que uma parte de mim – a que se está a tornar professora – será sempre aluna.

Após estes dois anos, sinto que desenvolvi a capacidade e a sensibilidade de conseguir perceber o que deve ser feito e como, o que deve ser dito e em que momentos; de perceber os erros cometidos e de entender quais as possíveis alterações a serem realizadas no imediato mas, sobretudo, tornei-me alguém que ouve os alunos e que se importa com o que estes sentem perante as experiências e orientações que tenho para oferecer.

Percebi que ser professora é ser uma referência, um ombro amigo. É ser alguém que todos os dias prima por ajudar os alunos a descobrir algo que lhes importa, que lhes é significativo e, se não o for, não existirá o receio da minha parte de os tentar motivar, levando-os a confiar em mim para aprenderem mais acerca do mundo que os rodeia.

Termino, assim, o meu percurso com a certeza de que é esta é uma das melhores profissões – é aquela que forma, que ajuda a crescer e a sonhar, e que contribui para a possibilidade de tornar esses sonhos realidade.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arenal, A.S. (2010). *Didáctica de las ciencias sociales para la educación primaria*. Madrid: Pirámid.
- Barros, R. (2007). *O uso da imagem nas aulas de História*. (Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo). Consultado em: [www.teses.usp.br/teses/.../48/...25042007.../DissertacaoRicardoBarros.pdf](http://www.teses.usp.br/teses/.../48/...25042007.../DissertacaoRicardoBarros.pdf)
- Bessa, N. & Fontine, A. (2002). *Cooperar para aprender. Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições Asa.
- Calado, I. (1994). *A utilização educativa das imagens*. Porto: Porto Editora.
- Câmara Municipal de Lisboa (s.d.). Lisboa. Câmara Municipal. Consultado a 23 de março de 2016 em, <http://www.cm-lisboa.pt/>
- Charlot, B. (2002). A violência nas escolas: como os sociólogos franceses abordam esta questão. *Sociologias*, 8, 432-443.
- Coutinho, C. (2015). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Coelho, A. (2010). *Diferenciação Pedagógica na Escola Actual: Da Teoria à Prática. Adequação das práticas lectivas aos diferentes perfis de aprendizagem* (Dissertação de mestrado não publicada). Porto: Universidade Portucalense.
- Decreto-Lei nº137/2012 de 2 de julho. Diário da República nº 126/12 – I Série A. Ministério da Educação, Lisboa.
- Despacho n.º 5219/97 de 4 de agosto. Diário da República nº 178/97 – II Série. Ministério da Educação, Lisboa.
- Dias, A & Hortas, M. (2006). Textos de apoio: o ensino da História e Geografia. Manuscrito não publicado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa.
- Dias, A & Martins, C. (2011). *Módulo 1: a complexidade da realidade social: o facto social total*. Manuscrito não publicado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa.
- AAVV (2016). Direção-Geral da Educação. *Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*. [Lisboa: disponível em linha: <http://www.dge.mec.pt/teip>, consultado a 20 de maio de 2016].
- Eco, U. (1973). *O signo*. Lisboa: Editorial Presença.
- Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

- Estrela, A. (1994). Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores. Porto. Porto Editora.
- Fleury, M. T. L., & Fleury, A. (2001). Construindo o conceito de competência. Revista de administração contemporânea, 5, 183-196.
- Ferreira, N., Cruz, C. & Martins, S. (2013). A construção do saber histórico. Breves apontamentos. Manuscrito não publicado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa.
- Fonte, R. (2012). Formação de animadores socioculturais. Egítania Scientia, (10), 81.
- Heacox, D. (2006). Diferenciação curricular na sala de aula. Porto Editora: Porto.
- Hortas, M. & Mendes, L.(2013). Módulo 5 – recolha de informação. Análise da paisagem com recurso a fotografia. Manuscrito não publicado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa.
- Hortas, J. M. & Campos, C. (s.d.). Saber pensar-se no espaço. Manuscrito não publicado, Escola Superior De Educação de Lisboa, Lisboa.
- Duffy, C. (2013). A viagem de Isabelle – Um estudo de caso sobre desenvolvimento sensorio-motor de um bebé no seu primeiro ano de vida através da observação das suas experiências e jogo ao ar livre. Cadernos de educação de infância, 100, 12-18.
- Jean, J. (1956). Os grandes pedagogos. Lisboa: Livros do Brasil.
- Joly, M. (2000). A Imagem e os Signos. Lisboa: Edições 70.
- Joly, M. (1994). Introdução à análise de imagem. Paris: Éditions Nathan
- Kelete, J.M. & Roegiers, X. (1999). Metodologia de Recolha de dados. Lisboa: Instituto Piaget
- Legrand, L. (2010). Célestine Freniet. Recife: Massango.
- Leite, C. (2003). Projectos curriculares da escola e da turma. ASA: Porto.
- Lopes, J. (2013). A indisciplina na Escola. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos
- Madruga, A. (1996). Aprendizagem pela descoberta frente à aprendizagem pela recepção: a teoria da aprendizagem verbal significativa. In Coll C, Palácios J, Marchesi A (Ed.), Desenvolvimento psicológico e educação (pp. 68-78). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ministério da Educação (2001). Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências essenciais. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

- Ministério da Educação (1998). A História na Educação Básica. Lisboa: Departamento da Educação Básica
- Ministério da Educação (2004). Organização Curricular e Programas – 1º Ciclo. Mem Martins: Ministério da Educação.
- Pacheco, J. (1998). Avaliação da Aprendizagem. In Leandro Almeida & José Tavares (Org.). Conhecer, aprender e avaliar (pp. 111-132). Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2002). A Escola e a Aprendizagem da Democracia. Lisboa: Edições ASA.
- Pinto, A. (2015). A imagem nas aulas de língua: potencialidades didáticas e possibilidades de aplicação (Dissertação de mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto). Consultado em:  
<https://repositorioaberto.up.pt/handle/10216/81411?locale=pt>
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). Diferenciação Pedagógica. Lisboa: Universidade Aberta.
- Roldão, M, C. (2009). Estratégias de ensino. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. C. (2000). Gestão curricular – A especificidade do 1.º ciclo. In Gestão Curricular no 1.º Ciclo. Monodocência – Coadjuvação. Encontro de Reflexão. Viseu (pp. 15-30). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Santistéban, A. & Pagés, J. (Coord.). (2011). Didáctica del conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar. Madrid: Editorial Síntesis.
- Santos, B. & Silva Molon, K. (2009). Reflexões sobre a desmotivação dos estudantes em aprender e as dimensões afetiva, reflexiva e técnica no trabalho docente. Revista Educação Especial, 22.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). Motivação na sala de aula. In Psicologia Educacional (pp. 503-525). Lisboa: McGraw-Hill.
- Sousa, C. (2005). A teoria sociocultural de Vygotsky. In Miranda, G. e Bahia, S. (Ed.), Psicologia da Educação: temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino (pp. 43-51). Lisboa: Relógio D'água Editores.
- Tavares, J. & Alarcão, I. (1992). Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem. Coimbra: Livraria Almedina.

- Tomás, C. (2013). "Participação não tem Idade" Participação das Crianças e Cidadania da Infância. *Revista Contexto & Educação*, 22, 45-68.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa, Fundação Caloust Gulbenkian.
- Nunes, M. (2007). *Género e cidadania nas imagens de História. Estudos de manuais escolares e Sftware educativo*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género
- Neves, A. & Ferreira, A. (2015). *Avaliar é Preciso? Guia Prático de Avaliação para Professores e Formadores*. Lisboa: Guerra & Paz.
- Urra, J. (2006). *O pequeno ditador. Da criança mimada ao adolescente perigoso*. Lisboa: Esfera dos Livros
- Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Lisboa: Texto Editores

## **Documentos Oficiais**

Projetos Educativos

## **ANEXOS**

## Anexo A. Questionário aplicado aos alunos do 2.º CEB

Nome: \_\_\_\_\_ N.º \_\_\_\_ Turma:



**Olá! Gostávamos que nos que nos ficássemos a conhecer melhor e, por isso, preparámos um conjunto de perguntas.**

**Lê com atenção e responde a todas as questões.**

**Bom trabalho!**

Indica:

1. Local de nascimento: \_\_\_\_\_

2. Local de residência: \_\_\_\_\_

3. Disciplina favorita: \_\_\_\_\_

3.1. Porquê?

---

---

---

4. Disciplina que menos gostas: \_\_\_\_\_

4.1. Porquê?

---

---

---

5. Qual é a disciplina em que achas que tens mais dificuldades?

---

## Anexo B. Análise dos questionários aplicados aos alunos do 2.º CEB

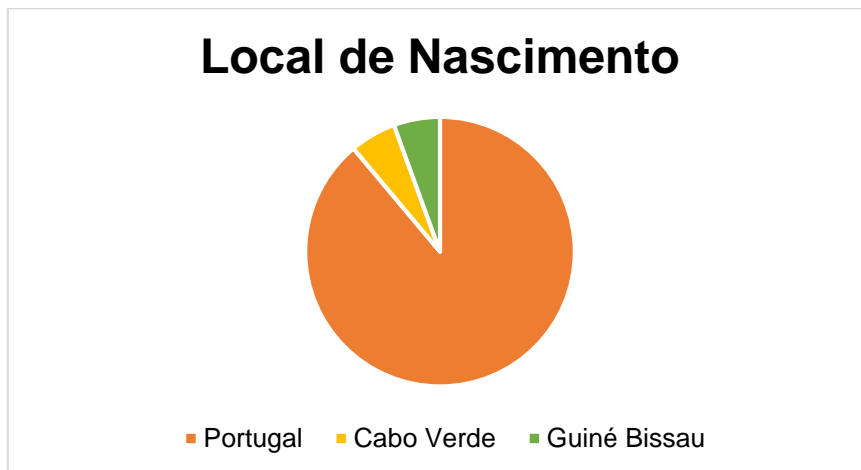


Figura 3. Gráfico que ilustra os locais de nascimento dos alunos. Dados recolhidos a partir de um inquérito realizado por uma turma do 5º ano do CEB, numa escola localizada no concelho da Amadora.

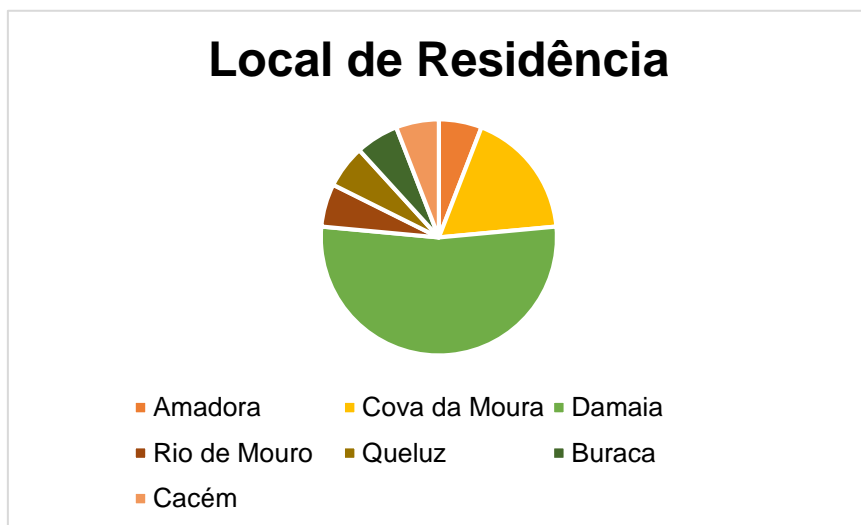
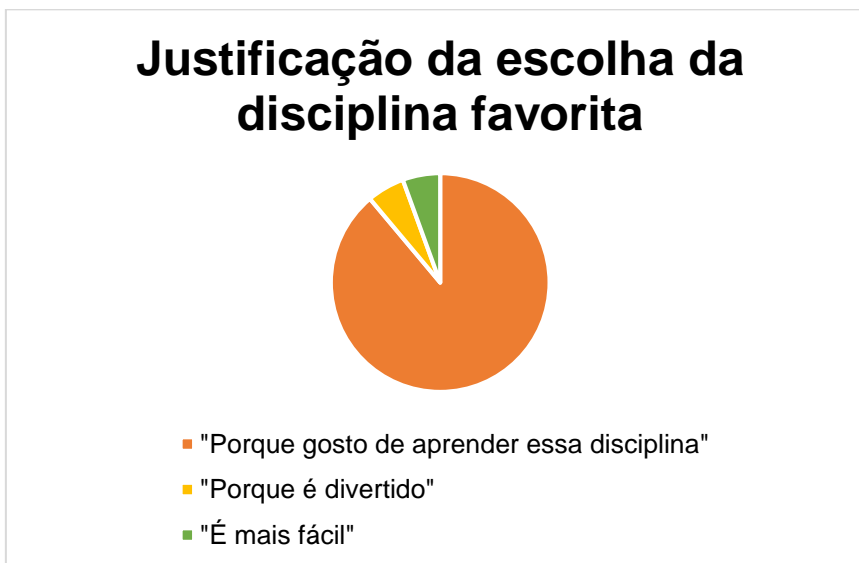


Figura 4. Gráfico que ilustra os locais de residência dos alunos. Dados recolhidos a partir de um inquérito realizado por uma turma do 5º ano do CEB, numa escola localizada no concelho da Amadora.



*Figura 5.* Gráfico que ilustra as disciplinas favoritas dos alunos. *Dados recolhidos a partir de um inquérito realizado por uma turma do 5º ano do CEB, numa escola localizada no concelho da Amadora.*



*Figura 6.* Gráfico que ilustra a justificação para as disciplinas consideradas favoritas. *Dados recolhidos a partir de um inquérito realizado por uma turma do 5º ano do CEB, numa escola localizada no concelho da Amadora.*

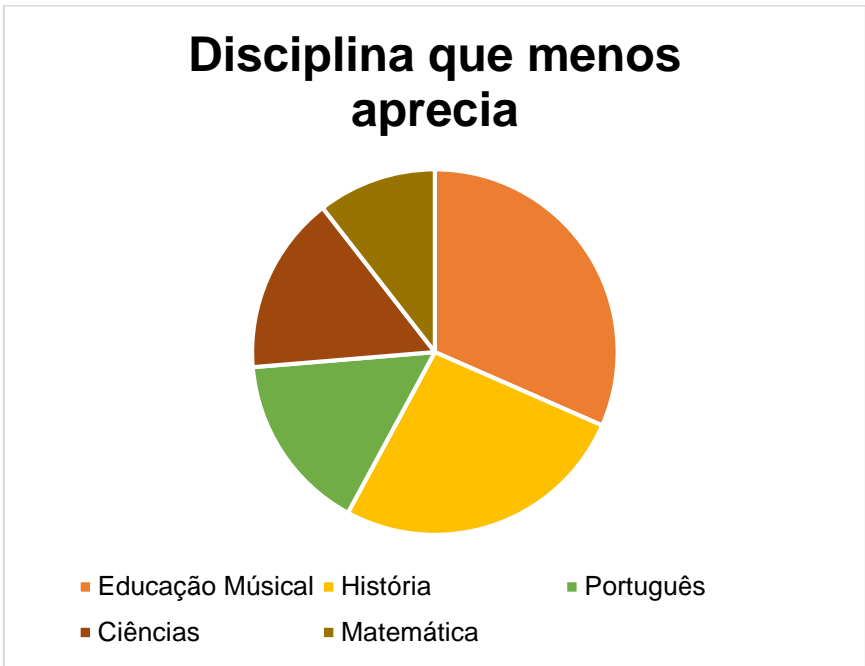


Figura 7. Gráfico que ilustra as disciplinas menos apreciadas pelos alunos. Dados recolhidos a partir de um inquérito realizado por uma turma do 5º ano do CEB, numa escola localizada no concelho da Amadora.

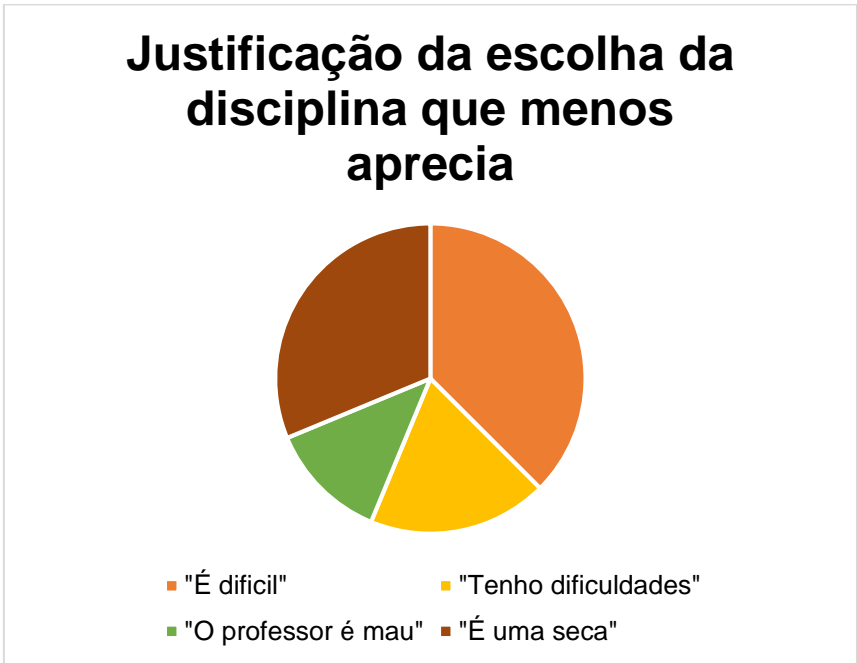
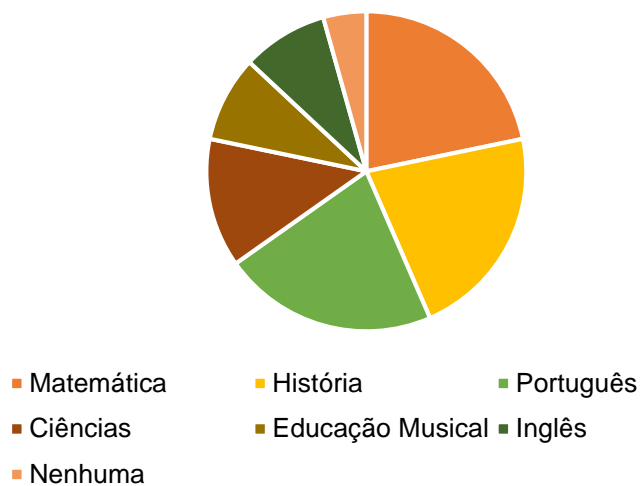


Figura 8. Gráfico que ilustra a justificação das disciplinas menos apreciadas. Dados recolhidos a partir de um inquérito realizado por uma turma do 5º ano do CEB, numa escola localizada no concelho da Amadora.

## Disciplina em que são sentidas mais dificuldades



*Figura 9. Gráfico que ilustra as disciplinas em que os alunos pensam ter mais dificuldades. Dados recolhidos a partir de um inquérito realizado por uma turma do 5º ano do CEB, numa escola localizada no concelho da Amadora.*

## Anexo C. Avaliação Diagnóstica dos alunos do 2.º CEB (Competências Sociais)

Competências sociais			R	AV	S
<b>Autonomia</b>					
Realiza os trabalhos	Sozinho		2	11	9
	Com ajuda	Do colega	6	7	9
		Do professor	11	8	3
<b>Responsabilidade</b>					
É assíduo			1	9	12
É pontual			1	7	14
Cumpre as suas tarefas			4	3	15
Respeita o trabalho dos outros			3	5	14
<b>Cooperação</b>					
Ajuda os colegas			15	6	1
Pede ajuda	Aos colegas		16	6	0
	Ao professor		14	8	0
Partilha o material			0	7	15
<b>Relacionamento</b>					
Aceita críticas	Dos colegas		6	5	11
	Do professor		4	5	13
Resolve conflitos	Recorrendo ao colega		5	6	11
	Recorrendo ao professor		16	5	1
<b>Comportamento</b>					
Permanece sentado no lugar			4	3	15
Conversa com os colegas			4	10	8
Manipula objetos não necessários à atividade			11	2	9
Fala alto			15	2	5
Danifica os trabalhos			16	5	1
<b>Participação</b>					
Por iniciativa própria			10	7	5
Quando lhe é solicitado			0	4	18
Pede autorização para entrevir			7	1	14
Interrompe			12	4	6

Legenda:

R - Raramente      AV – Às vezes      S - Sempre

## Anexo D. Horário escolar da turma do 2.º CEB

Dias da semana Horas	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
8:15 – 9:00	MAT		MAT	HGP	MAT
9:00 – 9:45	MAT		CN	HGP	MAT
9:45 – 10:10					
10:10 – 10:55	CN		PORT	EDF	ETL
10:55 – 11:40	CN		PORT	EDF	ETL
11:40 – 11:55					
11:55 – 12:40	APEST		EDM	APEST	EDF
12:40 – 13:25			EDM		
13:25 – 13:45					
13:45 – 14:30	EMRC	EC		PORT	APEST
14:30 – 15:15	HGP	ING		PORT	ING
15:15 – 15:30					
15:30 – 16:15	APEST	PORT		MAT	EDV
16:15 – 17:00	APEST	PORT		ING	EDV

Anexo E. Planta da sala de aula da turma do 2.º CEB

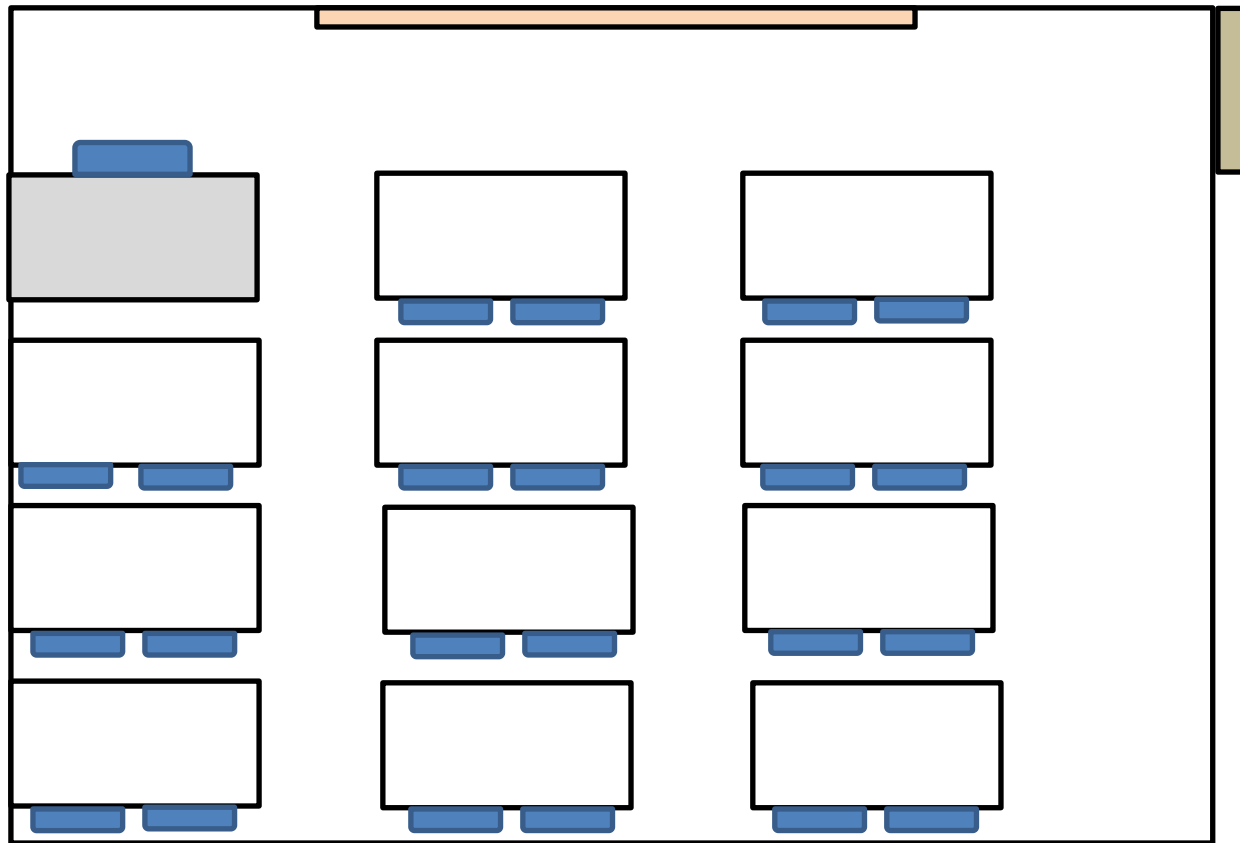


Figura 10. Planta da sala de aula.

## Anexo F. Avaliação diagnóstica de HGP dos alunos do 2.º CEB

	N.º do aluno																							
	Indicadores de avaliação	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	
<b>Tema A</b> península Ibérica – lugar de passagem e fixação  <b>Subtema</b> ambiente natural e primeiros povos	Localiza a Península Ibérica na Europa e no mundo.	Sim	Não	Não	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	
	Identifica os continentes e oceanos.	Sim	Não	Não	Não	Às vezes	Não	Às vezes	Às vezes	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Às vezes	Às vezes	
	Localiza datas/factos numa linha de tempo.	Sim	Não observado	Não	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	
	Conhece as unidades de tempo – século e década	Às vezes	Não observado	Às vezes	Sim	Não	Não	Não	Às vezes	Às vezes	Sim	Às vezes	Sim	Sim	Não	Sim	Às vezes	Às vezes	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	
	Conhece os pontos cardeais.	Sim	Não	Não	Não	Às vezes	Não	Às vezes	Às vezes	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Sim	Sim	Sim	Sim	Às vezes	Às vezes
	Localizar os principais rios de Portugal	Às vezes	Não	Às vezes	Não	Às vezes	Não	Às vezes	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Às vezes	Não	Não	Não	Às vezes	Às vezes	Sim	Sim	Sim	Às vezes	Às vezes
	Localiza pontos de partida e chegada traçando itinerários em plantas ou mapas.	Sim	Não observado	Sim	Às vezes	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Às vezes	Não	Às vezes	Não	Não	Sim	Às vezes	Às vezes	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
	Define conceito de comércio.	Não	Não observado	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Sim	Às vezes	Não	Não	Não	Às vezes	Sim	Sim	Às vezes	Às vezes
	Reconhece a agricultura, a pecuária, a pesca, o comércio e serviços como atividades económicas.	Não	Não observado	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Às vezes	Às vezes	Não	Não	Não	Sim	Sim	Às vezes	Sim	Sim
	Reconhece a criação de gado como fonte de alimentos.	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
	Reconhece vestígios do passado local: construções.	Não	Não observado	Não	Às vezes	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Às vezes	Não	Às vezes	Não	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Sim
	Reconhece aglomerados populacionais (aldeias, vilas, cidades).	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
	Lê um mapa.	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
	Analisa uma imagem.	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
	Analisa um documento.	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
	Organiza a informação numa tabela.	Sim	Não	Às vezes	Às vezes	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Às vezes	Sim	Sim	Às vezes	Às vezes	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

Legenda: Sim; Às vezes; Não; Não observado.

## Anexo G. Questionário aplicado aos alunos do 1.º CEB

Nome: \_\_\_\_\_ N.º \_\_\_\_ Turma:

Olá! Gostávamos que respondesses a algumas perguntas para que te ficássemos a conhecer melhor. Lê com atenção e responde a todas as questões. Obrigada!



1. Como te chamas? \_\_\_\_\_

2. Quantos anos tens? \_\_\_\_\_

3. Onde é que nasceste? \_\_\_\_\_

4. Onde é que moras? \_\_\_\_\_

5. O que é que gostas mais de trabalhar na sala de aula? Assinala com um X uma das opções.

Português \_\_\_ Matemática \_\_\_ Estudo do Meio \_\_\_ Expressões \_\_\_

6. O que é que gostas menos de trabalhar na sala de aula? Assinala com um X uma das opções.

Português \_\_\_ Matemática \_\_\_ Estudo do Meio \_\_\_ Expressões \_\_\_

7. Em que é que tens mais dificuldades? Assinala com um X uma das opções.

Português \_\_\_ Matemática \_\_\_ Estudo do Meio \_\_\_ Expressões \_\_\_

8. O que é que gostavas de aprender na escola?

---

---

---

---

## Anexo H. Análise dos questionários aplicados aos alunos do 1.º CEB

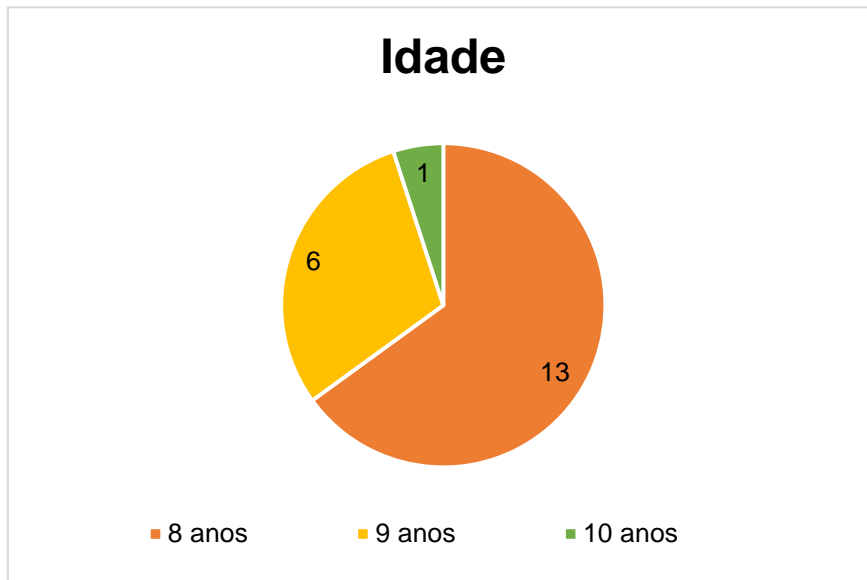


Figura 11. Gráfico das idades dos alunos. Dados recolhidos a partir de um inquérito realizado por uma turma do 3º ano do CEB, numa escola localizada em Lisboa.

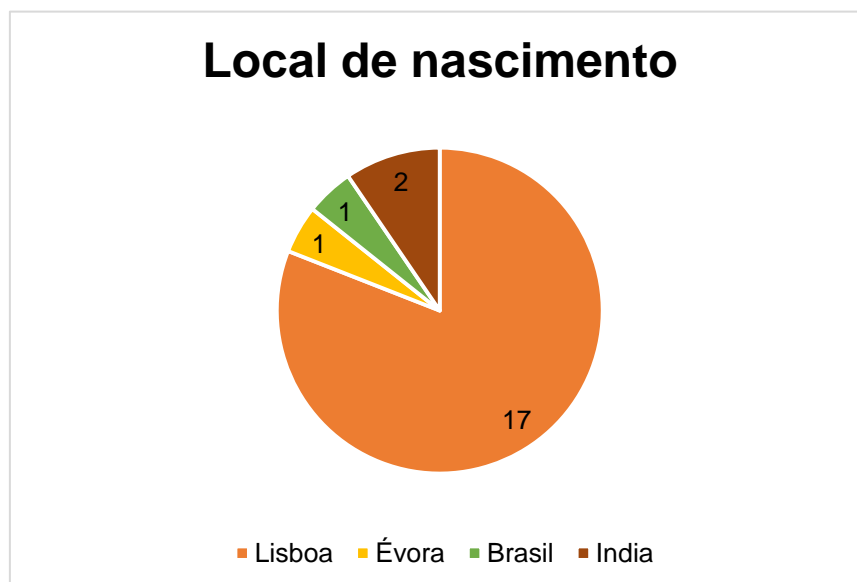


Figura 12. Gráfico do local de nascimento dos alunos. Dados recolhidos a partir de um inquérito realizado por uma turma do 3º ano do CEB, numa escola localizada em Lisboa.

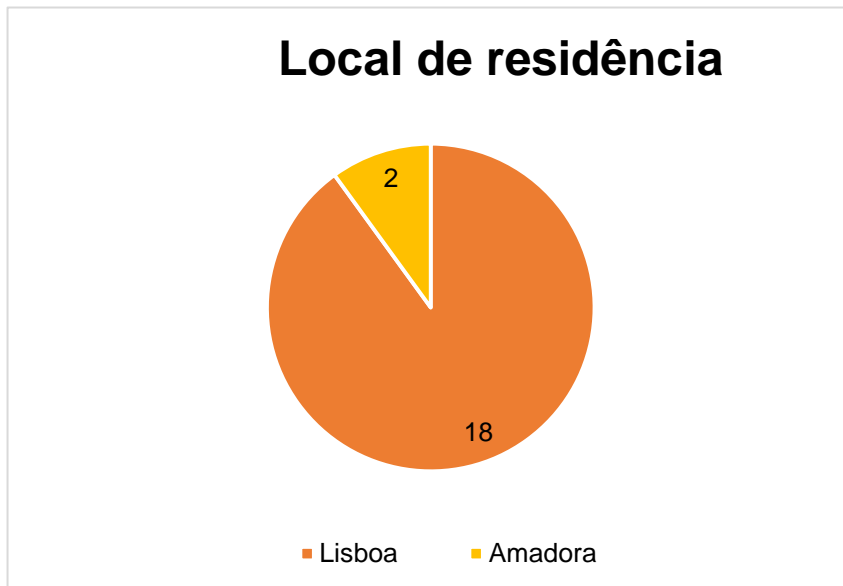


Figura 13. Local de Residência dos alunos. Dados recolhidos a partir de um inquérito realizado por uma turma do 3º ano do CEB, numa escola localizada em Lisboa.

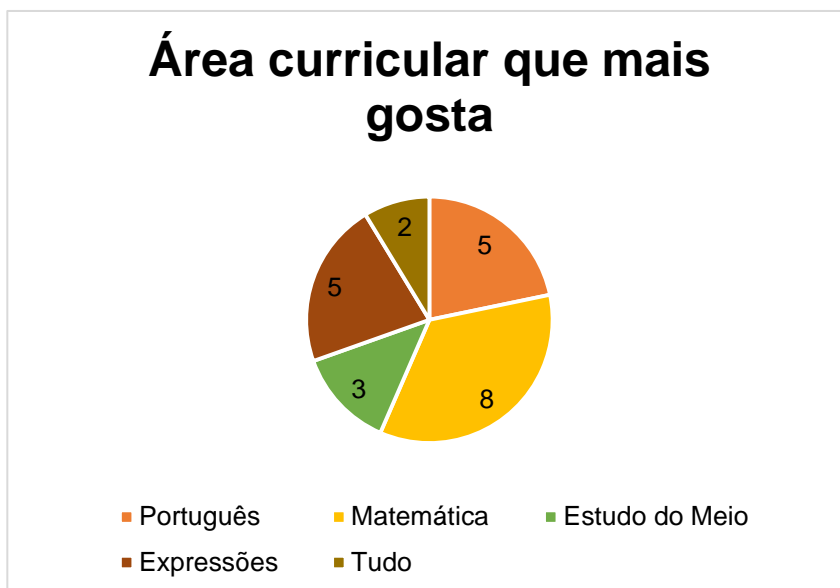


Figura 14. Área curricular favorita dos alunos. Dados recolhidos a partir de um inquérito realizado por uma turma do 3º ano do CEB, numa escola localizada em Lisboa.

## Área curricular que menos gosta

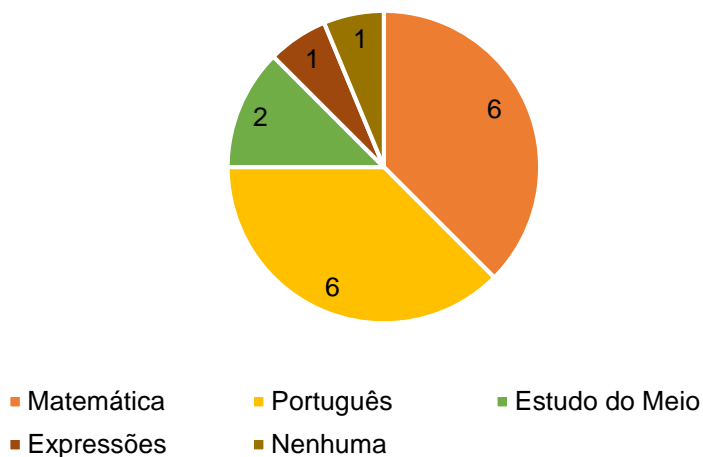


Figura 15. Área curricular que alunos menos gostam. Dados recolhidos a partir de um inquérito realizado por uma turma do 3º ano do CEB, numa escola localizada em Lisboa.

## Area Curricular que refere ter mais dificuldades

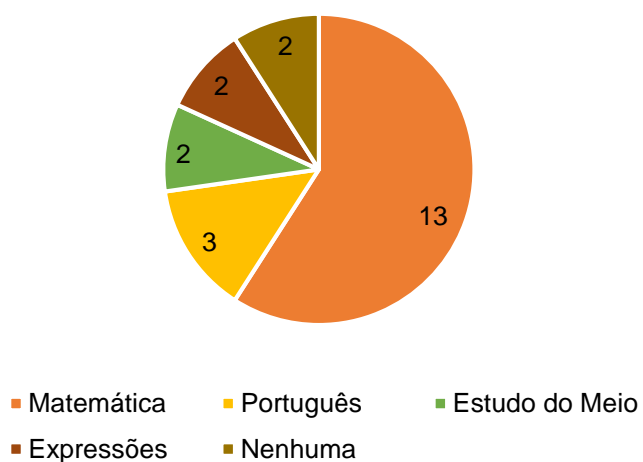
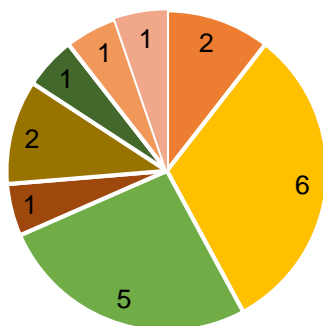


Figura 16. Área curricular onde os alunos revelam mais dificuldades. Dados recolhidos a partir de um inquérito realizado por uma turma do 3º ano do CEB, numa escola localizada em Lisboa.

## O que gostava de aprender



- Matemática
- Educação Física
- Estudo do meio
- Tudo
- Expressões
- Jogos
- Italiano
- Português

Figura 17. O que os alunos gostavam de aprender. Dados recolhidos a partir de um inquérito realizado por uma turma do 3º ano do CEB, numa escola localizada em Lisboa.

### Anexo I. Avaliação Diagnóstica dos alunos do 1.º CEB (Competências Sociais)

N.º do aluno			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24			
Indicadores de avaliação	Autonomia	Realiza os trabalhos sozinho																											
		Realiza os trabalhos com ajuda	Dos colegas																										
			Do professor																										
	Responsabilidade	É assíduo																											
		É pontual																											
		Cumpre as suas tarefas																											
		Respeita o trabalho dos outros																											
	Cooperação	Partilha o material																											
		Ajuda os colegas																											
		Pede ajuda	Aos colegas																										
	Ao professor																												
	Relacionamento	Aceita críticas	Dos colegas																										
			Do professor																										
		É amigável	Com os colegas																										
			Com o professor																										
Resolve conflitos	Recorrendo aos colegas																												
	Recorrendo ao professor																												
Comp	Permanece sentado no lugar																												



## Anexo J. Horário escolar da turma do 1.º CEB

Dias da semana Horas	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
9h00 – 10h30	Português	Português	Matemática	Matemática	Português
10h30 – 11h00	<b>INTERVALO</b>				
11h00 – 12h30	Português	Matemática	Português	Matemática	Matemática Estudo do Meio
12h30 – 14h00	<b>ALMOÇO</b>				
14h00 – 15h00	Estudo do Meio	Matemática	Estudo do Meio	Inglês	Estudo do Meio
15h00 – 16h00	Inglês	Apoio ao Estudo	Educação Física	Português	Exp. Artística plástica

# Anexo K. Planta da sala de aula da turma do 1.º CEB

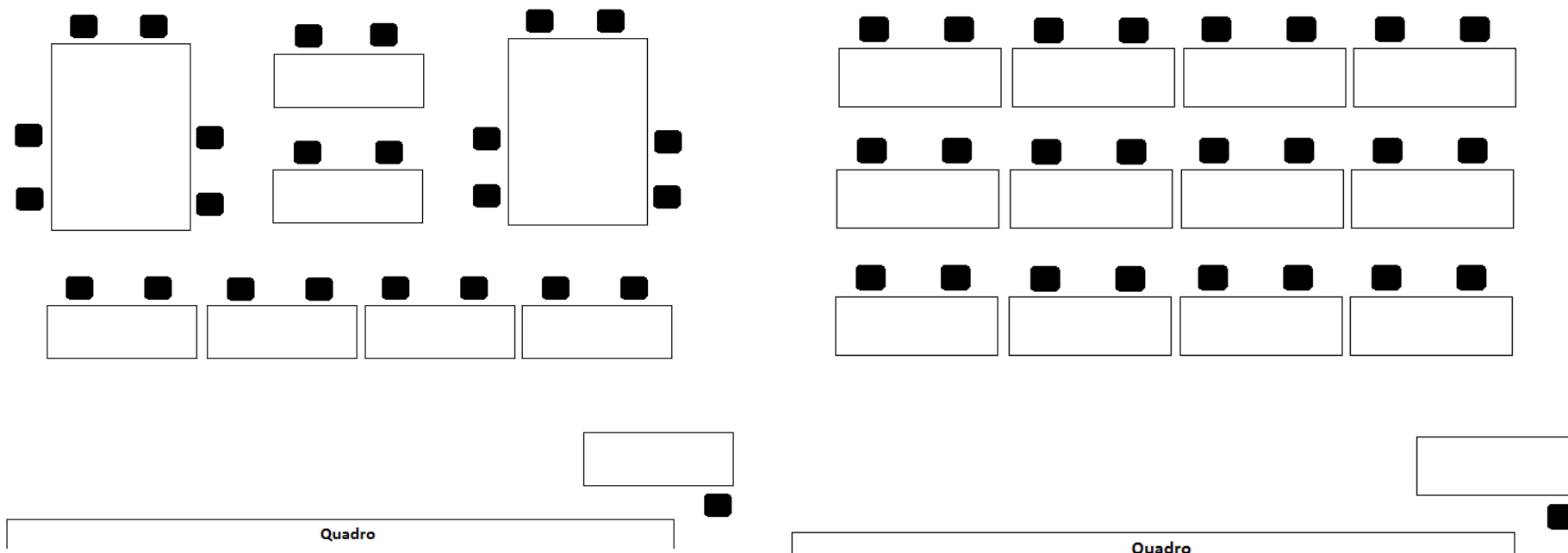


Figura 18. Planta da sala de aula para trabalhos de grupo e individual.

## Anexo L. Avaliação diagnóstica de EM dos alunos do 1.º CEB

		Avaliação do bloco “Os seres vivos do ambiente próximo”																							
Objetivos	Indicadores de avaliação	N.º do aluno																							
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
1. Comparar e classificar plantas segundo alguns critérios.	1.1. Explica o significado de folha caduca e persistente.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	1.2. Distingue raiz aérea, subaquática e subterrânea.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	1.3. Distingue raiz fasciculada, apumada e tuberculosa.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
2. Reconhecer a estrutura das plantas.	2.1. Identifica a raiz, caule, folhas e frutos as plantas.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	
3. Identificar a utilidade de algumas plantas.	3.1. Identifica a utilidade de algumas plantas (alimentação, vestuário, medicamentos, perfume);	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	

Legenda: ■ Sempre; ■ Às vezes; ■ Nunca; ■ Não observado.

		Avaliação do bloco “Os seres vivos e o meio ambiente”																							
Objetivos	Indicadores de avaliação	N.º do aluno																							
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
1. Classificar animais consoante as suas características externas e os seus modos de vida.	1.1. Distingue as classes dos animais (mamíferos, aves, insetos, reptéis, peixes e batráquios).	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	1.2. Distingue os animais de acordo com a sua alimentação (herbívoro, omnívoro e carnívoro).	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	1.3. Distingue os animais de acordo com a sua reprodução (ovíparo, vivíparo).	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
2. Construir cadeias alimentares simples.	2.1. Constrói uma cadeia alimentar simples.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	

Legenda: ■ Sempre; ■ Às vezes; ■ Nunca; ■ Não observado.

Avaliação do bloco "O passado do meio local"																								
	Indicadores de avaliação	N.º do aluno																						
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
1. Identifica vestígios do passado local.	1.1 Identifica vestígios do passado local (monumento/construção, instrumento antigo, figura histórica nome de rua, atividade, prato tradicional e festa/celebração).	Às vezes	Às vezes	Sempre	Às vezes	Às vezes	Nunca	Às vezes	Sempre	Às vezes	Sempre	Às vezes	Não observado	Sempre	Nunca	Sempre	Às vezes	Sempre	Sempre	Às vezes	Às vezes	Não observado	Não observado	Não observado

Legenda: ■ Sempre; ■ Às vezes; ■ Nunca; ■ Não observado.

## Anexo M. Resultados das fichas de avaliação de EM



Figura 19. Resultados dos testes de EM. Dados recolhidos a partir de um inquérito realizado por uma turma do 3º ano do CEB, numa escola localizada em Lisboa.

## Anexo N. Potencialidades e Fragilidades da turma do 2.º CEB

Tabela. 7

Potencialidades e fragilidades da turma do 2.º CEB

	Potencialidades	Fragilidades
<b>Competências transversais</b>	Autonomia Participação Responsabilidade	Cooperação Relacionamento Comportamento
<b>Português</b>	<i>Oralidade:</i> - Compreensão oral - Expressão oral <i>Leitura e escrita:</i> - Leitura de textos - Identificar sinais de pontuação - Caligrafia legível <i>Gramática:</i> - Divisão silábica	<i>Oralidade:</i> - Discutir ideias <i>Leitura e escrita:</i> - Compreensão leitora - Utilização sinais de pontuação - Escrever frases respeitando concordância dos seus elementos <i>Gramática:</i> - Classe e subclasse dos nomes - Acentuação das palavras
<b>História e Geografia de Portugal</b>	- Localização de datas numa linha de tempo - Construção de frisos cronológicos - Localização de pontos de partida e de chegada, traçando itinerários - Análise de imagens	- Localização no mapa de continentes e oceanos - Leitura de mapas - Identificação unidades de tempo: século e década - Identificação dos pontos cardeais - Localização dos principais rios de Portugal - Noção de comércio e atividades económicas - Reconhecimento de vestígios do passado local: construções - Organização de informação numa tabela
<b>Ciências da Natureza</b>	<i>A água, as rochas e os materiais:</i> - Identificação das propriedades do solo - Análise de imagens	<i>A água, as rochas e os materiais:</i> - Noção de solo - Identificação das funções do solo - Identificação de diferentes tipos de solo - Noção do conceito de poluição - Noção do fenómeno: a destruição dos solos <i>Importância da água para os seres vivos:</i> - Noção do conceito de hidrosfera - Noção de ser vivo
<b>Matemática</b>	- Cálculo mental - Cálculo de amplitudes de ângulos - Identificação de ângulos alternos internos e alternos externos	- Identificação de retas, semirretas - Identificação de ângulos - Construção de ângulos com materiais - Identificação e construção da bissetriz de um ângulo

## Anexo O. Potencialidades e Fragilidades da turma do 1.º CEB

Tabela 8  
Potencialidades e fragilidades dos alunos da turma do 1.º CEB

	Potencialidades	Fragilidades
<b>Competências sociais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autonomia.</li> <li>- Responsabilidade.</li> <li>- Cooperação.</li> <li>- Comportamento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participação.</li> </ul>
<b>Português</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreensão do oral.</li> <li>- Conhecimento explícito da língua.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expressão do oral.</li> <li>- Articulação e projeção de voz.</li> <li>- Produção de texto.</li> <li>- Correção ortográfico.</li> </ul>
<b>Matemática</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Números racionais não negativos.</li> <li>- Organização e tratamento de dados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura dos números com base no sistema de numeração decimal.</li> <li>- Cálculo e resolução de operações.</li> <li>- Resolução de problemas.</li> </ul>
<b>Estudo do Meio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Classificar animais consoante as suas características externas e os seus modos de vida.</li> <li>- Comparar e classificar plantas segundo alguns critérios.</li> <li>- Reconhecer a estrutura das plantas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construir cadeias alimentares simples.</li> <li>- Identificar vestígios do passado do meio local.</li> </ul>
<b>Expressões Artísticas e Físico-Motora</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboração de expressões comunicativas.</li> <li>- Pintura.</li> <li>- Produção de melodias com instrumentos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expressão vocal e corporal.</li> </ul>

## Anexo P. Entrevista realizada à docente titular de HGP

Blocos Temáticos	Objetivos	Formulário de Questões
Legitimação da entrevista	Legitimar a entrevista Motivar o entrevistado	Informar sobre o trabalho em curso e o objetivo da entrevista. Assegurar o caráter confidencial e anônimo dos dados. Pedir autorização para gravar.
O professor	Conhecer o entrevistado como professor	<p><b>1. Existe uma adequação da sua prática aos grandes princípios estruturadores do Projeto Educativo?</b> Eu tento que haja, mas é um bocado difícil, não é? Vocês veem, nós somos uma escola TEIP. Claro que o Projeto Educativo tem que ligar à escola TEIP, mas os conflitos são tantos, a exigência de muitos pais de alunos que não deveriam estar em escola TEIP. Nós temos aqui alunos com pais muito exigentes e é difícil às vezes conciliar aquilo que os pais querem - que os filhos sejam muito bem preparados -, são expectativas e temos alunos completamente diferentes.</p> <p><b>2. Quais as estratégias que considera fundamentais para o bom funcionamento da sala de aula?</b> Nós parámos a escola, há dois anos, numa quarta-feira inteira – não houve aulas nem de manhã nem à tarde – para perceber quais as estratégias que podíamos usar. Eu penso que são as que nós estamos a usar mas pelos vistos não dão grandes resultados. Nós temos as estratégias que são pedir as cadernetas, mandar recados para casa, agora, quando há pais que não leem recados, quando há pais que só de repente acordam quando o menino é suspenso e depois esquecem-se outra vez do menino.</p>
O grupo de crianças	Caracterizar o grupo de crianças	<p><b>3. Como caracteriza este grupo de crianças relativamente às suas potencialidades e fragilidades no que respeita às competências de âmbito social?</b> As potencialidades são imensas, porque como eles vêm de muito baixo, nós temos que quase tirá-los lá do zero, quase ensiná-los a estar sentados, porque é que têm que tirar o chapéu, porque é que têm que dizer <i>obrigado</i>, porque é que têm que dizer <i>se faz favor</i>... As potencialidades são imensas, porque eles são crianças e são capazes de adquirir tudo e mais alguma coisa, principalmente se formos através da afetividade. No que toca às fragilidades, eles, fora da escola, não têm ninguém que os acompanhe nesse trabalho. É um trabalho um bocado solitário aqui na escola, porque depois lá em casa, pela família, ou porque não há tempo ou porque os pais têm dificuldade em compreender, eles não dão continuidade a esse trabalho.</p> <p><b>4. Como caracteriza este grupo de crianças relativamente às suas potencialidades e fragilidades no que respeita à aprendizagem?</b> Aí tem a ver com os comportamentos e os valores. Eu acho que um aluno que não adquire valores e competências e comportamentos corretos nunca vai ter capacidade de aprendizagem. Ao nível dos conhecimentos da História, muitas lacunas do 1º ciclo, porque eu penso que o professor do 1º ciclo está tão obcecado a ser avaliado pelos resultados do exame de Matemática e de Português que trabalha sistematicamente e exaustivamente Matemática e Português. E eu penso que o resto é tudo muito a correr e, então, eles chegam aqui com imensas lacunas, que eu acho que muitas delas nem eram do 1º ciclo, mas da pré-primária, como cidade, campo, as estações do ano... Há muita coisa que devia já ser introduzida na pré-infantil. Ou não há pré-infantil, só agora se calhar é que começam a haver vagas para todas as crianças... A ideia que eu lhes</p>

		<p>quero transmitir é que eles tenham a noção de que o passado é muito importante. Nós somos o resultado do que fizemos para trás e nós, ao sabermos para onde vamos, sabemos de onde estamos a vir. Alguns são curiosos, por isso é que eu conto aquelas pequenas histórias... Mas vão mais pelo visual e as tecnologias.</p> <p><b>5. Como organiza a rotina das sessões?</b>  Geralmente faço planificações a médio prazo, nunca faço aula por aula, porque, ao fim de algum tempo a dar aulas, descobri que era impossível cumprir rigorosamente os planos de aulas. Porque ou surge um conflito ou surge alguém que pergunta e se interessa por um assunto que eu ache que me tenha que desviar, porque se interessa à turma aquele assunto, eu tenho é que agarrar nele e levá-lo. Ainda mais em História... E nunca consegui cumprir. Por isso é que vocês reparam que eu atraso-me sempre com os sumários. Eu faço sempre o sumário no fim da aula e, às vezes, para os deixar ir, faço no início da outra aula.</p> <p><b>6. Qual a sua opinião relativamente ao trabalho de grupo com esta turma em concreto?</b>  Eu ainda não experimentei, porque eu acho que ainda não há uma turma aqui. Eu acho que ainda é muito cedo, porque como eles vêm de escolas diferentes ainda não são uma turma, eu acho que eles ainda não interiorizaram que têm que se dar todos por igual.</p>
Finalização da Entrevista	Finalizar a entrevista, agradecendo e valorizando a colaboração do entrevistado na realização do trabalho.	Estamos muito agradecidas pela disponibilidade e colaboração!

Tabela 9

*Entrevista realizada à docente titular de HGP*

## Anexo Q. Ficheiros de Imagens utilizadas nas aulas de HGP



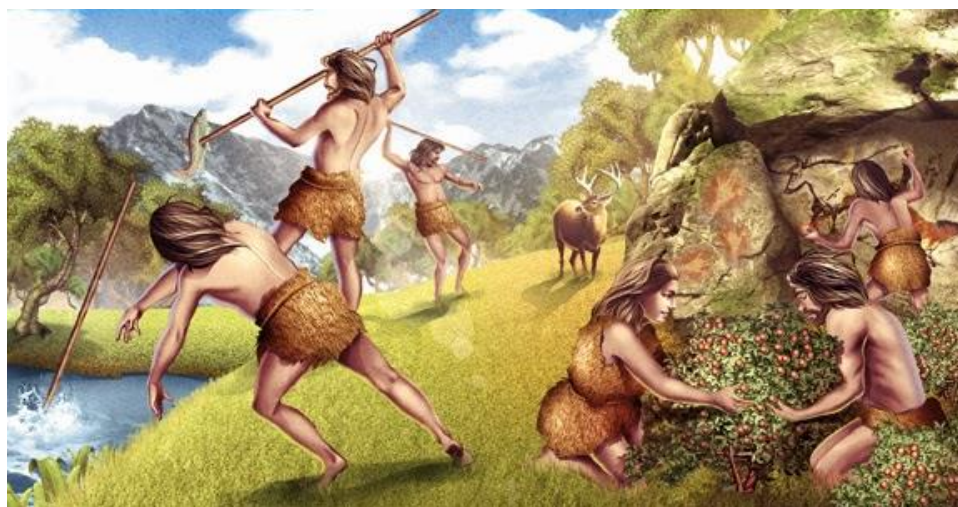
---

# FICHEIROS DE IMAGENS

---



## Ficheiro n.º 1



### **Enquadramento curricular da imagem**

**Tema:** Península Ibérica – lugar de passagem e fixação.

**Subtema:** Os primeiros povos.

**Objetivo geral:** Reconhecer as características das comunidades recoletoras.

### *Competências do saber histórico*

<p><b>Tratamento de informação/ utilização de fontes</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distinguir fontes de informação com diferentes linguagens: iconográfica.</li> <li>- Observar e descrever aspetos da realidade física e social.</li> <li>- Formular hipóteses.</li> </ul>	
<p><b>Compreensão histórica</b></p>	<p><b>Temporalidade</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar, localizar no tempo e caracterizar mudanças ocorridas na sociedade.</li> <li>- Relacionar passado e presente.</li> <li>- Aplicar os conceitos de mudança/permanência na caracterização da sociedade.</li> </ul>
	<p><b>Espacialidade</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distinguir características concretas da sociedade em diferentes períodos.</li> <li>- Identificar as marcas e as alterações na natureza provocadas pela ação humana.</li> <li>- Comparar as mudanças registadas na natureza em diferentes épocas históricas.</li> </ul>
<p><b>Comunicação em História</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunicar oralmente descrições de fontes iconográficas.</li> </ul>	

**Competências do saber geográfico**

<b>Localização</b>	
<b>Conhecimento de lugares e regiões</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Recolher informação sobre o território: características físicas, sociais e económicas.</li><li>- Reconhecer os aspetos naturais e humanos do meio.</li></ul>
<b>Dinamismo da relação entre espaços</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Entender a ação das pessoas face às características físicas do território.</li><li>- Expressar opiniões sobre as características positivas e negativas do meio.</li></ul>

## Ficheiro n.º 2



### ***Enquadramento curricular da imagem***

**Tema:** Península Ibérica – lugar de passagem e fixação.

**Subtema:** Os primeiros povos.

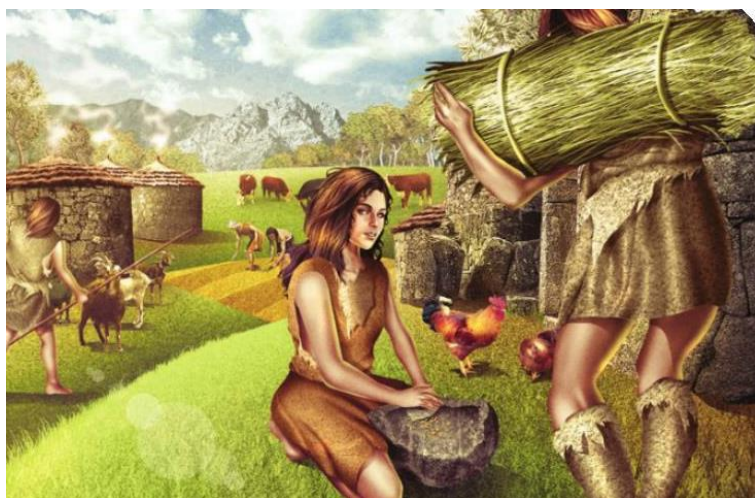
**Objetivo geral:** Reconhecer os instrumentos utilizados pelas comunidades recoletoras.

### ***Competências do saber histórico***

<p><b>Tratamento de informação/ utilização de fontes</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distinguir fontes de informação com diferentes linguagens: iconográfica.</li> <li>- Observar e descrever aspetos da realidade física e social.</li> <li>- Formular hipóteses.</li> </ul>	
<p><b>Compreensão histórica</b></p>	<p><b>Temporalidade</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relacionar passado/presente.</li> <li>- Aplicar os conceitos de mudança/permanência na caracterização da sociedade.</li> <li>- Identificar, localizar no tempo e caracterizar mudanças ocorridas na sociedade.</li> </ul>
	<p><b>Espacialidade</b></p>	
	<p><b>Contextualização</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distinguir características concretas da sociedade em diferentes períodos.</li> </ul>
<p><b>Comunicação em História</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunicar oralmente descrições de fontes iconográficas.</li> </ul>	

<b>Competências do saber geográfico</b>	
<b>Localização</b>	
<b>Conhecimento de lugares e regiões</b>	- Reconhecer aspetos naturais e humanos do meio.
<b>Dinamismo da relação entre espaços</b>	- Entender a atuação das pessoas face às características físicas do território. - Expressar opiniões sobre as características positivas e negativas do meio.

## Ficheiro n.º 3



### **Enquadramento curricular da imagem**

**Tema:** Península Ibérica – lugar de passagem e fixação.

**Subtema:** Os primeiros povos.

**Objetivo geral:** Reconhecer as características das comunidades agro-pastoris.

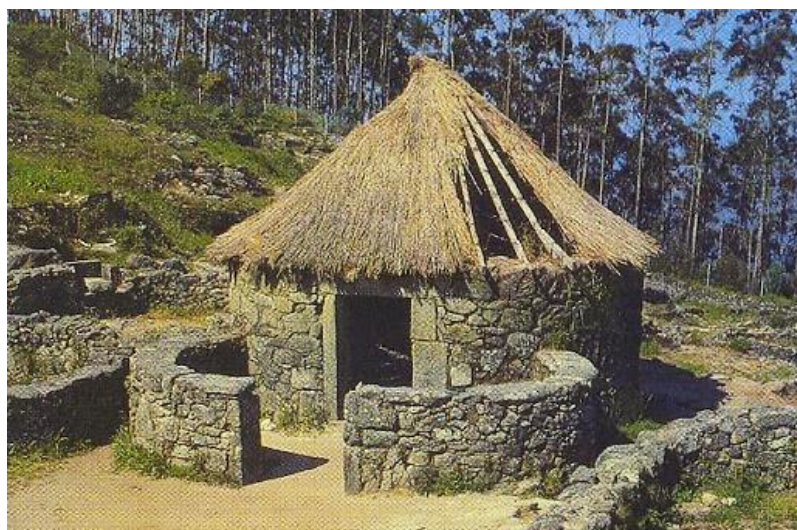
### **Competências do saber histórico**

<b>Tratamento de informação/ utilização de fontes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distinguir fontes de informação com diferentes linguagens: iconográfica.</li> <li>- Observar e descrever aspetos da realidade física e social.</li> <li>- Formular hipóteses.</li> </ul>	
<b>Compreensão histórica</b>	<b>Temporalidade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar, localizar no tempo e caracterizar mudanças ocorridas na sociedade.</li> <li>- Relacionar passado e presente.</li> <li>- Aplicar os conceitos de mudança/permanência na caracterização da sociedade.</li> </ul>
	<b>Espacialidade</b>	
	<b>Contextualização</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distinguir características concretas da sociedade em diferentes períodos.</li> <li>- Identificar as marcas e as alterações na natureza provocadas pela ação humana.</li> <li>- Comparar as mudanças registadas na natureza em diferentes épocas históricas</li> </ul>
<b>Comunicação em História</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunicar oralmente descrições de fontes iconográficas.</li> </ul>	

**Competências do saber geográfico**

<b>Localização</b>	
<b>Conhecimento de lugares e regiões</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Recolher informação sobre o território: características físicas, sociais e económicas.</li><li>- Reconhecer os aspetos naturais e humanos do meio.</li></ul>
<b>Dinamismo da relação entre espaços</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Entender a ação das pessoas face às características físicas do território.</li><li>- Expressar opiniões sobre as características positivas e negativas do meio.</li></ul>

## Ficheiro n.º 4



### ***Enquadramento curricular da imagem***

**Tema:** Península Ibérica – lugar de passagem e fixação.

**Subtema:** Os primeiros povos.

**Objetivo geral:** Reconhecer as construções das comunidades agropastoris.

### ***Competências do saber histórico***

<p><b>Tratamento de informação/ utilização de fontes</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distinguir diferentes fontes de informação: iconográficas.</li> <li>- Observar e descrever aspetos da realidade física e social.</li> <li>- Formular hipóteses.</li> </ul>	
<p><b>Compreensão histórica</b></p>	<p><b>Temporalidade</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar, localizar no tempo e caracterizar mudanças ocorridas na sociedade.</li> <li>- Relacionar passado/presente.</li> <li>- Aplicar os conceitos de mudança/permanência na caracterização da sociedade.</li> </ul>
	<p><b>Espacialidade</b></p>	
	<p><b>Contextualização</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caracterizar modos de organização do meio físico e social.</li> <li>- Identificar as marcas e as alterações na natureza provocadas pela ação humana.</li> <li>- Distinguir características concretas da sociedade em diferentes períodos.</li> </ul>
<p><b>Comunicação em História</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunicar oralmente descrições de fontes iconográficas.</li> </ul>	

**Competências do saber geográfico**

<b>Competências do saber geográfico</b>	
<b>Localização</b>	
<b>Conhecimento de lugares e regiões</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Recolher informação sobre o território: características físicas, sociais e económicas.</li><li>- Reconhecer os aspetos naturais e humanos do meio.</li></ul>
<b>Dinamismo da relação entre espaços</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Entender a atuação das pessoas face às características físicas do meio.</li><li>- Expressar opiniões sobre as características positivas e negativas do meio.</li><li>- Reconhecer o modo como os diferentes espaços se integram em contextos sucessivamente mais vastos.</li></ul>

## Ficheiro n.º 5



### **Enquadramento curricular da imagem**

**Tema:** Península Ibérica – lugar de passagem e fixação.

**Subtema:** Os primeiros povos.

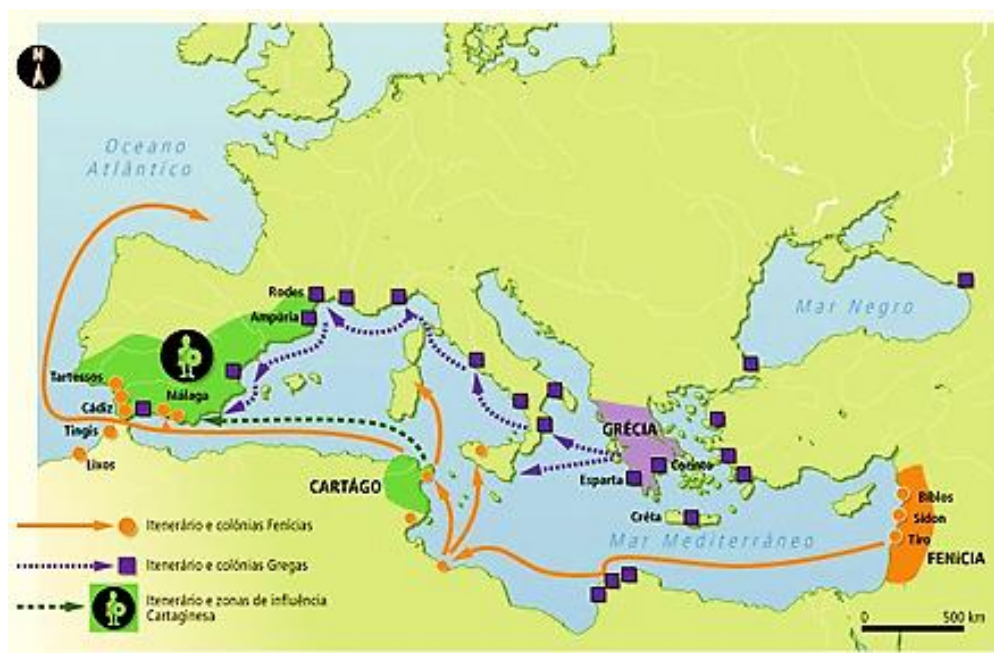
**Objetivo geral:** Reconhecer as construções das comunidades agro-pastoris.

<i>Competências do saber histórico</i>		
<b>Tratamento de informação/ utilização de fontes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distinguir diferentes fontes de informação: iconográficas.</li> <li>- Observar e descrever aspetos da realidade física e social.</li> <li>- Formular hipóteses.</li> </ul>	
<b>Compreensão histórica</b>	<b>Temporalidade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar, localizar no tempo e caracterizar mudanças registadas na sociedade.</li> <li>- Relacionar passado/presente.</li> <li>- Aplicar os conceitos de mudança/permanência na caracterização da sociedade.</li> </ul>
	<b>Espacialidade</b>	
	<b>Contextualização</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar as marcas e as alterações na natureza provocadas pela ação humana.</li> <li>- Distinguir características concretas da sociedade em diferentes períodos.</li> </ul>
<b>Comunicação em História</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunicar oralmente descrições de fontes iconográficas.</li> </ul>	

*Competências do saber geográfico*

<b>Localização</b>	
<b>Conhecimento de lugares e regiões</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Recolher informação sobre o território: físicas, sociais e económicas.</li><li>- Reconhecer os aspetos naturais e humanos do meio.</li></ul>
<b>Dinamismo da relação entre espaços</b>	

## Ficheiro n.º 6



### **Enquadramento curricular da imagem**

**Tema:** Península Ibérica – lugar de passagem e fixação.

**Subtema:** Os primeiros povos.

**Objetivo geral:** Localizar a origem e os itinerários dos povos Mediterrânicos até à Península Ibérica.

### Competências do saber histórico

<p><b>Tratamento de informação/ utilização de fontes</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distinguir fontes de informação com diferentes linguagens: iconográfica.</li> <li>- Observar e descrever aspetos da realidade física e social.</li> <li>- Formular hipóteses.</li> </ul>	
<p><b>Compreensão histórica</b></p>	<p><b>Temporalidade</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar, localizar no tempo e caracterizar mudanças ocorridas na sociedade.</li> </ul>
	<p><b>Espacialidade</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relacionar espaços próximos/espacos longínquos.</li> <li>- Caracterizar os principais contrastes na distribuição espacial das atividades económicas.</li> </ul>
	<p><b>Contextualização</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distinguir características concretas da sociedade em diferentes períodos.</li> </ul>
<p><b>Comunicação em História</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ordenar acontecimentos da história local e nacional.</li> <li>- Comunicar oralmente descrições de fontes iconográficas.</li> </ul>	

<b>Competências do saber geográfico</b>	
<b>Localização</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Localizar a Península Ibérica, a Europa e o mundo.</li> <li>- Ler mapas.</li> </ul>
<b>Conhecimento de lugares e regiões</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recolher informação sobre o território: físicas, sociais e económicas.</li> <li>- Reconhecer os aspetos naturais e humanos do meio.</li> </ul>
<b>Dinamismo da relação entre espaços</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entender a ação das pessoas face às características físicas do território.</li> <li>- Entender o modo como os movimentos de pessoas, bens, serviços e ideias entre os diferentes territórios têm implicações importantes para a área de partida e chegada.</li> <li>- Expressar opiniões sobre as características positivas e negativas do meio.</li> <li>- Reconhecer o modo como os diferentes espaços se integram em contextos sucessivamente mais vastos.</li> </ul>

## Ficheiro n.º 7



### **Enquadramento curricular da imagem**

**Tema:** Península Ibérica – lugar de passagem e fixação.

**Subtema:** Os primeiros povos.

**Objetivo geral:** Reconhecer as marcas deixadas pelos fenícios, gregos e cartagineses na Península Ibérica.

### **Competências do saber histórico**

<b>Tratamento de informação/ utilização de fontes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distinguir diferentes fontes de informação: iconográficas.</li> <li>- Observar e descrever aspetos da realidade física e social.</li> </ul>	
<b>Compreensão histórica</b>	<b>Temporalidade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar, localizar no tempo e caracterizar mudanças ocorridas na sociedade.</li> <li>- Relacionar passado/presente.</li> <li>- Aplicar os conceitos de mudança/permanência na caracterização da sociedade.</li> </ul>
	<b>Espacialidade</b>	
	<b>Contextualização</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distinguir características concretas da sociedade em diferentes períodos.</li> </ul>
<b>Comunicação em História</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunicar oralmente descrições de fontes iconográficas.</li> </ul>	

**Competências do saber geográfico**

<b>Localização</b>	
<b>Conhecimento de lugares e regiões</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Recolher informação sobre o território: características físicas, sociais e económicas.</li><li>- Reconhecer os aspetos naturais e humanos do meio.</li></ul>
<b>Dinamismo da relação entre espaços</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Entender o modo como os movimentos de pessoas, serviços, bens e ideias têm implicações importantes para as áreas de partidas e de chegada.</li><li>- Expressar opiniões sobre as características positivas e negativas do meio.</li></ul>

## Anexo R. Competências desenvolvidas a partir das imagens

Tabela 10

Competências desenvolvidas através das imagens

Imagem n.º		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17		
Competências do saber histórico	Tratamento de informação/ utilização de fontes	A - Distinguir fontes de informação com diferentes linguagens: iconográfica.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
		B - Observar e descrever aspetos da realidade física e social.	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X
		C - Formular hipóteses.	X	X	X	X	X	X					X							
	Compreensão histórica: temporalidade	D - Identificar, localizar no tempo e caracterizar mudanças ocorridas na sociedade.	X	X	X	X	X	X	X	X				X						
		E - Relacionar passado e presente.	X	X	X	X	X		X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X
		F - Aplicar os conceitos de mudança/permanência na caracterização da sociedade.	X	X	X	X	X		X	X				X	X	X	X	X	X	X
		G - Localizar acontecimentos numa linha de tempo.									X	X								
	Compreensão histórica: espacialidade	H - Relacionar espaços próximos/espacos longínquos.						X			X			X						
		I - Caracterizar os principais contrastes na distribuição espacial das atividades económicas.						X												
	Compreensão histórica: contextualização	J - Distinguir características concretas da sociedade em diferentes períodos.	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X				X	X	X	

<b>Competências do saber histórico</b>		K - Identificar as marcas e as alterações na natureza provocadas pela ação humana.	X		X	X	X									X	X	X	X		
		L - Comparar as mudanças registadas na natureza em diferentes épocas históricas.	X		X																
		M - Caracterizar os modos de organização do meio físico e social.				X															
		N - Relacionar a organização territorial com as características físicas e humanas do território.						X						X							
<b>Comunicação em História</b>		O - Comunicar oralmente descrições de fontes iconográficas.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		P - Ordenar acontecimentos da história local e nacional.					X														
<b>Competências do saber geográfico</b>	<b>Localização</b>	Q - Localizar a Península Ibérica, a Europa e o mundo.					X														
		R - Ler mapas.					X			X			X								
	<b>Conhecimento de lugares e regiões</b>	S - Recolher informação sobre o território: características físicas, sociais e económicas	X		X	X	X	X	X	X					X	X	X	X	X	X	
		T - Reconhecer os aspetos naturais e humanos do meio	X	X	X	X	X	X	X						X	X	X	X			
	<b>Dinamismo da relação entre espaços</b>	U - Entender a ação das pessoas face às características físicas do território.	X	X	X	X		X							X	X	X				
		V - Entender o modo como os movimentos de pessoas, bens, serviços e ideias entre os diferentes territórios têm implicações importantes						X	X	X					X						

Competências do saber geográfico		para a área de partida e chegada.																	
		W - Expressar opiniões sobre as características positivas e negativas do meio.	X	X	X	X		X	X	X									
		X - Reconhecer o modo como os diferentes espaços se integram em contextos sucessivamente mais vastos.				X		X			X			X					

## Anexo S. 1.ª Ficha de avaliação de HGP

Tabela 11

Conteúdos da ficha de avaliação "A Península Ibérica - lugar de passagem e fixação"

Conteúdos	Nível Elementar Identificar Reconhecer Localizar Preencher	Nível Médio Compreender Interpretar Explicar	Nível Superior Relacionar Comentar	Total
A. Localizar a Península Ibérica na Europa e no mundo.				
1. Localizar a Península Ibérica no planisfério.	1.1			1 Item 1%
B. Reconhecer os recursos naturais da Península Ibérica.				
1. Identificar a costa marítima extensa, a existência de rios, florestas e animais como recursos naturais da Península Ibérica que permitiram a fixação do homem.	1.2			1 Item 6%
C. Conhecer e compreender as primeiras comunidades humanas da Península Ibérica.				
1. Identificar as primeiras comunidades humanas a partir da análise de uma imagem.	2.1			4 Itens 25 %
2. Caracterizar o modo de vida das primeiras comunidades humanas, destacando a economia recolectora e o nomadismo.	2.2			
3. Identificar o fabrico de instrumentos como momentos fundamentais da sobrevivência humana.		2.3		
4. Identificar as primeiras manifestações artísticas dos primeiros grupos humanos e as vantagens da descoberta do fogo para a sua sobrevivência.	2.2		2.4	
D. Conhecer e compreender as características das primeiras comunidades agro-pastoris da Península Ibérica.				
1. Caracterizar o modo de vida das comunidades agro-pastoris, destacando a prática da agricultura e pastorícia, os novos instrumentos e técnicas desenvolvidas e o sedentarismo.		3.1. 3.3.a)/3.3.b) /3.3.c) / 3.3.d)		7 Itens 37%
2. Caracterizar as construções das comunidades agro-pastoris.		4		

3. Identificar as primeiras comunidades agro-pastoris a partir da análise de uma imagem.	3.2			
E. Reconhecer os Iberos, os Celtas, os Celtiberos e Lusitanos como povos da Península Ibérica.				
1. Identificar os Iberos, Celtas e Celtiberos como povos-agro-pastoris da Península Ibérica.	5			1 Item 4%
F. Conhecer os primeiros povos mediterrânicos que contactaram com as populações da Península Ibérica.				
1. Identificar os povos do mediterrâneo (fenícios, gregos e cartagineses) que contactaram com os povos da Península Ibérica a partir de um mapa.	6.3			5 Itens 27%
2. Relacionar o nome “povos do mediterrâneo” com o comércio efetuado junto do mar Mediterrâneo.			6.2	
3. Estabelecer uma relação entre os recursos naturais da Península Ibérica e o deslocamento dos povos do mediterrâneo.		6.1		
4. Reconhecer os produtos trocados entre os povos da Península Ibérica e os Povos do mediterrâneo.	6.4.1/ 6.4.2			
<b>Total</b>	<b>15 Itens 52%</b>	<b>3 Itens 32%</b>	<b>2 Itens 16%</b>	<b>20 Itens 100%</b>

Tabela 12  
Cotações da 1.ª ficha de avaliação de HGP

Questão	1		2				3				4		5	6				Total			
	1.1	1.2	2.1	2.2	2.3	2.4	3.1	3.2	3.3				Fig. 1	Fig.2	6.1	6.2	6.3		6.4		
									a)	b)	c)	d)							6.4.1	6.4.2	
<b>Cotação</b>	1	6	3	6	8	8	6	3	3	3	3	3	8	8	4	8	8	3	6	2	100

Ano letivo 2015/2016

**Teste Formativo “A Península Ibérica – lugar de passagem e de fixação”**

Nome: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_ Classificação: \_\_\_\_\_ Professor: \_\_\_\_\_ E.E. \_\_\_\_\_

1. Observa atentamente o mapa.

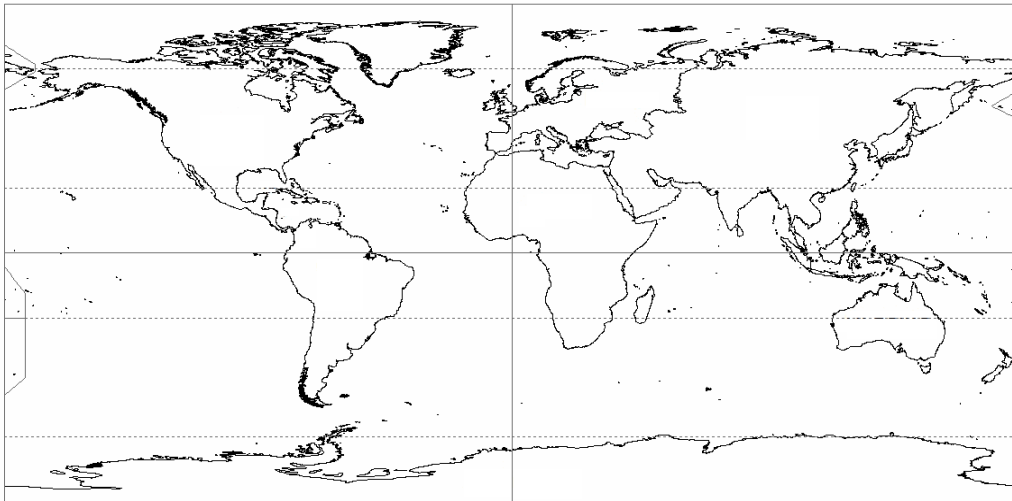


Figura 1

0 3.000 6.000 Km



1.1. Assinala com uma X, no planisfério, a Península Ibérica.

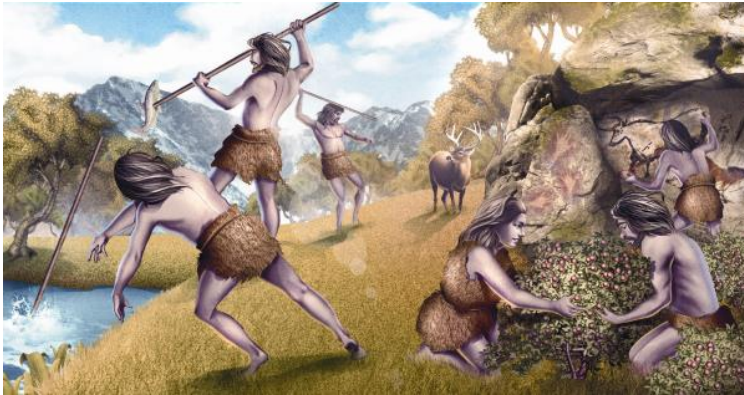
1.2. A Península Ibérica possui recursos importantes que favoreceram a fixação do homem. Indica dois exemplos desses recursos naturais.

---

---

---

2. Observa a Figura 2.



2.1. Que nome se dá à comunidade que está representada na figura.

---

2.2. Lê o excerto que se segue e completa os espaços em branco.

As primeiras comunidades da Península Ibérica viviam do que a natureza lhes dava, por isso, eram designadas de comunidades \_\_\_\_\_. Estas, para obterem alimento, recolhiam \_\_\_\_\_ e raízes das árvores. Para além disso, caçavam e \_\_\_\_\_. Estas comunidades eram \_\_\_\_\_ porque, quando os recursos da natureza se esgotavam, deslocavam-se para outro local.

Ainda hoje são encontradas marcas destas comunidades na natureza, que ficaram conhecidas como \_\_\_\_\_.

2.3. Qual foi a utilidade dos instrumentos representados na Figura 3 para as primeiras comunidades da Península Ibérica?



Figura 3

---

---

2.4. Apresenta três motivos que explicam por que razão a descoberta do fogo foi importante para o homem.

---

---

---

3. Observa a Figura 4.



Figura 4

3.1. Refere duas ações humanas representadas na Figura 4.

---

---

---

3.2. Que nome se dá às comunidades representadas na Figura 4?

---

3.3. Lê as afirmações referentes às comunidades representadas na Figura 4. Identifica com V as que são verdadeiras e com F as que são falsas.

<b>Afirmações</b>	<b>V/F</b>
a) A alteração do clima levou ao aparecimento de novas espécies de plantas e animais, importantes para o desenvolvimento destas comunidades.	
b) Estas comunidades humanas viviam dos alimentos que recolhiam da natureza.	
c) A tecelagem, a cestaria e a olaria eram técnicas utilizadas por estas comunidades.	
d) À semelhança das comunidades recoletoras, estas comunidades eram nómadas.	

4. Observa as Figuras 5 e 6.

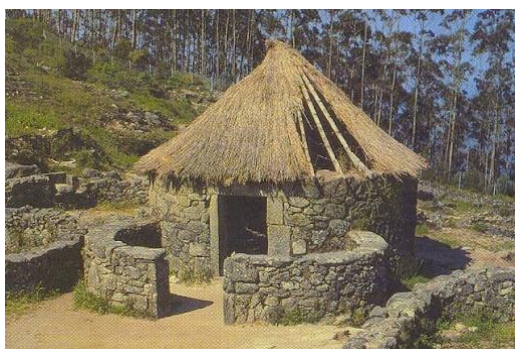


Figura 5



Figura 6

Preenche a tabela que se segue referente às Figuras 5 e 6.

	<b>Nome da Construção</b>	<b>Utilidade da Construção</b>
<b>Figura 5</b>		
<b>Figura 6</b>		

5. Como se chamavam os quatro povos agro-pastoris da Península Ibérica?

---

---

---

---

6. Lê a afirmação que se segue.

*A partir do Século IX, a Península Ibérica tornou-se um ponto de encontro importante para os povos Mediterrânicos.*

6.1. O que justificou a deslocação dos Povos Mediterrânicos para a Península Ibérica?

---

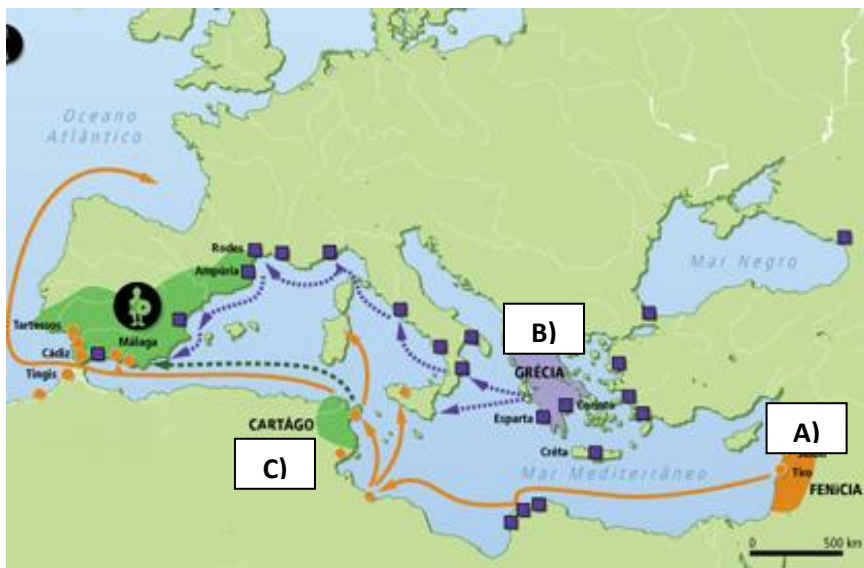
---

6.2. Porque é que se chamavam “Povos Mediterrânicos”?

---

---

6.3. Faz a legenda do mapa da Figura 7, escrevendo o nome dos povos mediterrânicos que se deslocaram até à Península Ibérica.



A) \_\_\_\_\_  
B) \_\_\_\_\_  
C) \_\_\_\_\_

6.4. Observa atentamente as imagens seguintes.



A)



B)



C)



D)



E)



F)



G)



H)

1.4.1. Identifica os produtos que os Povos Mediterrânicos levavam da Península Ibérica, utilizando as letras que lhes correspondem.

---

1.4.2. Identifica os produtos que os Povos Mediterrânicos deixavam na Península Ibérica, utilizando as letras que lhes correspondem.

---

Bom Trabalho!

## Critérios de correção

Tabela 13

*Critérios de correção da ficha de avaliação “A Península Ibérica – lugar de passagem e fixação”*

<b>Pergunta 1</b>		
<b>1.1</b>	Assinala corretamente a Península Ibérica no planisfério.	1
	Não assinala ou assinala incorretamente a Península Ibérica no planisfério.	0
<b>1.2</b>	Refere 2 recursos naturais da Península Ibérica que favoreceram a fixação do homem.	6
	Refere 1 recurso natural da Península Ibérica que favoreceu a fixação do homem e outro que não favoreceu.	3
	Não refere nenhum recurso natural da Península Ibérica que favoreceu a fixação do homem.	0
<b>Pergunta 2</b>		
<b>2.1</b>	Identifica corretamente a comunidade representada na Figura 2.	3
	Não identifica ou identifica incorretamente a comunidade representada na Figura 2.	0
<b>2.2</b>	Completa os 5 espaços corretamente.	6
	Completa os 4 espaços corretamente. Erra ou omite os outros.	4,8
	Completa os 3 espaços corretamente. Erra ou omite os outros.	3,6
	Completa os 2 espaços corretamente. Erra ou omite os outros.	2,4
	Completa 1 espaço corretamente. Erra ou omite os outros.	1,2

	Completa incorretamente ou omite os 5 espaços.	0
2.3	Identifica as 2 utilidades do objeto representado na Figura 3.	8
	Identifica 1 utilidade do objeto representado na Figura 3 e omite a outra.	4
	Não identifica nenhuma utilidade do objeto representado na Figura 3.	0
2.4	Refere corretamente 3 razões pelas quais a descoberta do fogo foi importante para o homem.	8
	Refere corretamente 2 razões pela qual a descoberta do fogo foi importante para o homem.	5,4
	Refere corretamente 1 razão pela qual a descoberta do fogo foi importante para o homem.	2,7
	Não refere nenhuma razão pela qual a descoberta do fogo foi importante para o homem.	0
<b>Pergunta 3</b>		
3.1	Refere corretamente 2 ações humanas representadas na Figura 4.	6
	Refere corretamente 1 ação humana representada na Figura 4 e omite a outra.	3
	Não refere nenhuma ação humana representada na Figura 4.	0
3.2	Identifica corretamente a comunidade representada na Figura 4.	3
	Não identifica ou identifica incorretamente a comunidade representada na Figura 4.	0
3.3 a)	Assinala a afirmação como sendo verdadeira.	3
	Assinala a afirmação como sendo falsa.	0
3.3 b)	Assinala a afirmação como sendo falsa.	3

	Assinala a afirmação como sendo verdadeira.	0
<b>3.3 c)</b>	Assinala a afirmação como sendo verdadeira.	3
	Assinala a afirmação como sendo falsa.	0
<b>3.3 d)</b>	Assinala a afirmação como sendo falsa.	3
	Assinala a afirmação como sendo verdadeira.	0
<b>Pergunta 4</b>		
<b>Figura 5</b>	Escreve o nome correto da construção representada na Figura 5.	4
	Não escreve corretamente o nome da construção representada na Figura 5.	0
	Identifica corretamente a utilidade da construção representada na Figura 5.	4
	Identifica parcialmente a utilidade da construção representada na Figura 5.	3 a 1
	Não identifica ou identifica incorretamente a utilidade da construção representada na Figura 5.	0
<b>Figura 6</b>	Escreve o nome correto da construção representada na Figura 6.	4
	Não escreve corretamente a Figura ou escreve um nome incorreto.	0
	Identifica corretamente a utilidade da construção representada na Figura 6.	4
	Identifica parcialmente a utilidade da construção representada na Figura 6.	3 a 1
	Não identifica ou identifica incorretamente a utilidade da construção representada na Figura 6.	0
<b>Pergunta 5</b>		

<b>5</b>	Refere corretamente os nomes dos 4 povos agro-pastoris da Península Ibérica.	4
	Refere corretamente os nomes de 3 povos agro-pastoris da Península Ibérica.	3
	Refere corretamente os nomes de 2 povos agro-pastoris da Península Ibérica.	2
	Refere corretamente o nome de 1 povo agro-pastoril da Península Ibérica.	1
	Não refere o nome de nenhum povo agro-pastoril da Península Ibérica.	0
<b>Pergunta 6</b>		
<b>6.1</b>	Justifica corretamente o motivo da deslocação dos povos mediterrânicos para a Península Ibérica.	8
	Omite o motivo da deslocação dos povos mediterrânicos para a Península Ibérica.	7
	Justifica incorretamente o motivo da deslocação dos povos mediterrânicos para a Península Ibérica.	0
<b>6.2</b>	Explica corretamente o motivo pelo qual os povos eram denominados “povos mediterrânicos”.	8
	Omite o motivo pelo qual os povos eram denominados “povos mediterrânicos”.	7
	Explica incorretamente o motivo pelo qual os povos eram denominados “povos mediterrânicos”.	0
<b>6.3</b>	Completa a legenda do mapa, preenchendo corretamente os 3 espaços.	3
	Completa a legenda do mapa, preenchendo corretamente os 2 espaços. Erra ou omite o outro espaço.	2
	Completa a legenda do mapa, preenchendo corretamente 1 espaço. Erra ou omite os outros espaços.	1
	Completa incorretamente a legenda do mapa.	0
<b>6.4.1</b>	Identifica 6 produtos que os povos mediterrânicos levavam da Península Ibérica.	6

	Identifica 5 produtos que os povos mediterrânicos levavam da Península Ibérica.	5
	Identifica 4 produtos que os povos mediterrânicos levavam da Península Ibérica.	4
	Identifica 3 produtos que os povos mediterrânicos levavam da Península Ibérica.	3
	Identifica 2 produtos que os povos mediterrânicos levavam da Península Ibérica.	2
	Identifica 1 produto que os povos mediterrânicos levavam da Península Ibérica.	1
	Não identifica nenhum produto que os povos mediterrânicos levavam da Península Ibérica.	0
<b>6.4.2</b>	Identifica 2 produtos que os povos mediterrânicos deixavam na Península Ibérica.	2
	Não identifica nenhum produto que os povos mediterrânicos deixavam na Península Ibérica.	0

Tabela 14

Grelha de correção da 1.ª ficha de avaliação de HGP

	OBG	A	B	C					D				E	F					Total	Nota Qualitativa	
	OBE	1	1	1	2	3	4	1	2	3	1	1	2	3	4						
	PERG	1.1	1.2	2.1	2.2	2.3	2.4	2.2	3.1	3.3	4	3.2	5	6.3	6.2	6.1	6.4.1	6.4.2			
	COTAÇ	1	6	3	4,8	8	8	1,2	6	12	16	3	4	3	8	8	6	2	100%		
N.º Aluno	1																				
	2	0	6	0	2,4	4	5,4	1,2	3	3	0	0	4	1	7	0	3	2	42%	Não Satisfaz	
	3	0	6	0	3,6	0	5,4	0	0	6	5	0	1	0	7	7	2	0	43%	Não Satisfaz	
	4	0	0	0	0	0	0	0	3	3	4	0	0	1	0	0	5	0	16%	Fraco	
	5	0	6	3	3,6	0	8	0	0	9	16	0	0	0	0	0	5	0	51%	Satisfaz	
	6	0	0	0	2,4	0	4	1,2	6	6	0	0	0	0	0	0	2	0	22%	Fraco	
	7	1	3	3	2,4	4	8	0	6	12	12	3	4	0	0	7	4	1	70%	Bom	
	8	0	3	0	1,2	4	5,4	0	6	0	4	0	0	1	8	7	2	1	43%	Não Satisfaz	
	9	1	6	3	1,2	8	5,4	0	6	3	5	3	3	3	8	8	6	2	72%	Bom	
	10	1	6	3	4,8	4	8	1,2	6	12	16	3	4	3	7	8	6	2	95%	Muito Bom	
	11	0	6	0	2,4	0	0	1,2	6	3	12	0	0	0	7	7	4	1	50%	Satisfaz	
	12	1	6	3	4,8	4	8	0	6	9	13	3	4	3	7	8	6	2	88%	Bom	
	13	1	6	3	4,8	0	8	1,2	3	12	16	3	4	3	7	7	6	2	87%	Muito Bom	
	14	0	0	0	2,4	1	0	1,2	3	3	8	0	1	3	0	0	4	0	27%	Não Satisfaz	
	15	1	6	3	4,8	0	5,4	1,2	6	12	16	3	4	3	7	0	4	1	77%	Bom	
	16																				
	17																				
	18	1	3	3	3,6	8	8	1,2	6	9	16	0	4	3	8	8	6	2	90%	Muito Bom	
	19	1	6	3	4,8	0	8	1,2	6	12	16	3	4	3	8	7	6	2	91%	Muito Bom	
	20	1	3	0	4,8	4	8	1,2	6	12	16	3	3	3	0	7	6	2	80%	Bom	
	21	1	6	3	1,2	0	5,4	1,2	3	6	8	3	4	3	7	7	3	1	63%	Satisfaz	
	22	1	6	3	3,6	8	0	0	6	9	13	3	4	3	7	0	6	0	73%	Bom	
Pontuação obtida		11	84	33	58,8	49	100,4	13,2	87	141	196	30	48	36	95	88	86	21			
Pontuação máxima		19	114	57	91,2	152	152	22,8	114	228	304	57	76	57	152	152	114	38			
Taxa de sucesso		57,9	73,7	57,9	64,5	32,2	66,1	57,9	76,3	61,8	64,5	52,6	63,2	63,2	62,5	57,9	75,4	55,3			
Taxa de sucesso -OG		57,9	73,7	55,7					63,82					63,2	62,9						

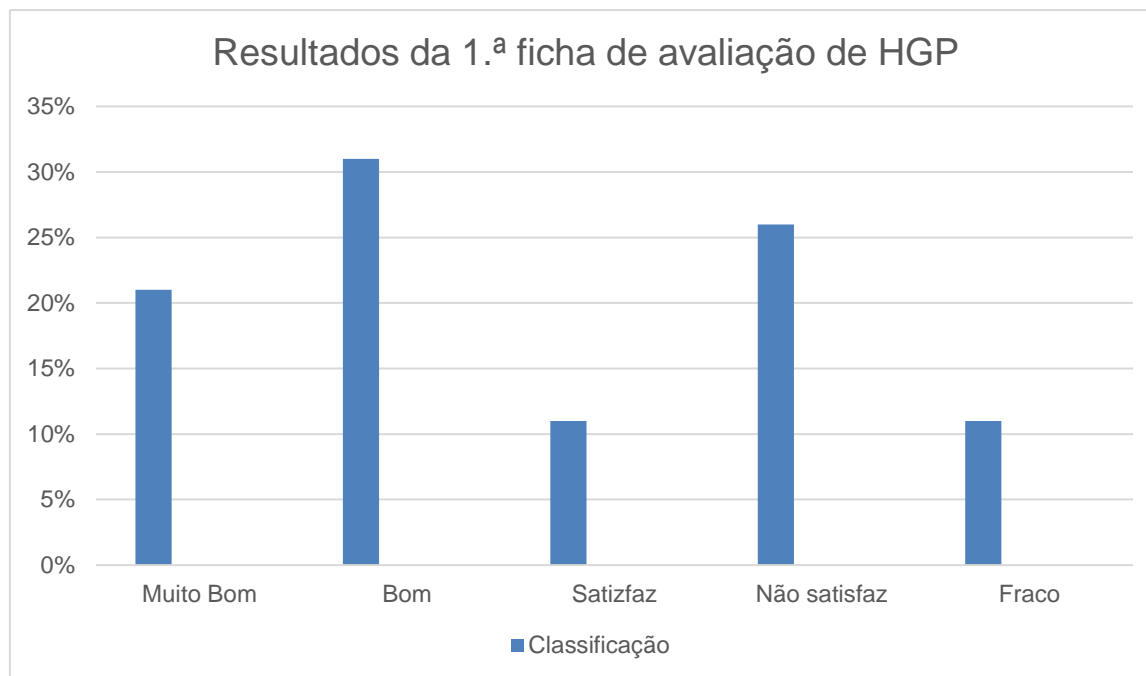


Figura 20. Resultados da 1.ª ficha de avaliação de HGP. Dados recolhidos a partir de um inquérito realizado por uma turma do 5º ano do CEB, numa escola localizada no concelho da Amadora.

## Anexo T. 2.<sup>a</sup> Ficha de avaliação de HGP

Tabela 15

Conteúdos da ficha de avaliação "O império Romano"

Conteúdos	Nível Elementar <i>Identificar Reconhecer Localizar Preencher</i>	Nível Médio <i>Compreender Interpretar Explicar</i>	Nível Superior <i>Relacionar Comentar</i>	Total
A. Localizar no espaço a cidade de Roma e a sua expansão, destacando a grande dimensão geográfica atingida pelo império romano no período da sua máxima extensão.				
1. Localizar a cidade de Roma no mapa.	1.1			2 Itens 13%
2. Reconhecer no espaço a máxima extensão do império romano.	3			
B. Reconhecer a lenda sobre a fundação da cidade de Roma.				
1. Identificar a lenda de "Rómulo e Rémulo" como a lenda subjacente à fundação da cidade de Roma.	2			1 Item 8%
C. Reconhecer algumas características do exército romano.				
1. Identificar os legionários como o exército romano.	4.1			3 Itens 21%
2. Identificar a tática da tartaruga como uma tática utilizada pelos legionários e compreender as suas vantagens.	4.2	4.3		
D. Reconhecer vestígios da romanização na Península Ibérica.				

1. Identificar vestígios materiais da presença romana no território peninsular, salientando a utilidade e a durabilidade das construções.	6.1	5.1	5.2	3 Itens 37%
E. Reconhecer aspetos da vida do quotidiano romano.				
1. Caracterizar os balneários romanos como um ponto de encontro e de lazer.	6.1			2 Itens 21%
2. Caracterizar o combate entre gladiadores como um desporto romano.		7.1		
<b>Total</b>	7 Itens 50%	3 Itens 34%	1 Item 16%	11 Itens 100%

Tabela 16

*Cotações da 2.ª ficha de avaliação de HGP*

Questão	1	2	3	4			5		6		7	Total
	1.1			4.1	4.2.	4.3	5.1	5.2	6.1		7.1	
									Fig. 8	Fig. 9		
<b>Cotação</b>	5	8	8	3	8	10	12	16	9	9	12	100

Ano letivo 2015/2016

Ficha de avaliação “O império Romano”

Nome: \_\_\_\_\_ N.º \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

1. Observa atentamente a Figura 1.



Figura 1

Assinala com um X, no mapa, a cidade de Roma.

2. A origem da cidade de Roma está associada à lenda de Rómulo e Rémulo. Observa as figuras que se seguem e circunda aquela que representa essa lenda.



Figura 2



Figura 3



Figura 4



Figura 5

3. Os Romanos tinham como objetivo dominar outros territórios. Observe a Figura 6 e atribua-lhe um título.



Figura 6

Título: \_\_\_\_\_

4. A existência de um exército numeroso e bem organizado permitiu que o povo romano conquistasse outros territórios.

4.4. Qual o nome desse exército?

\_\_\_\_\_

4.5. Qual a tática utilizada por esse exército (ilustrada na Figura 7)?



Figura 7

\_\_\_\_\_

4.6. Qual a vantagem dessa tática?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. Lê a afirmação que se segue.

“Todos os caminhos vão dar a Roma”

5.4. O que significa esta frase?

---

---

5.5. Indica duas construções feitas pelos romanos relacionadas a esta frase.

---

---

6. Observa atentamente a Figura 8 e a Figura 9.

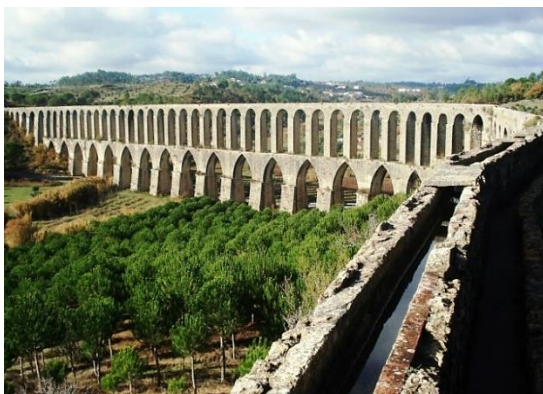


Figura 8

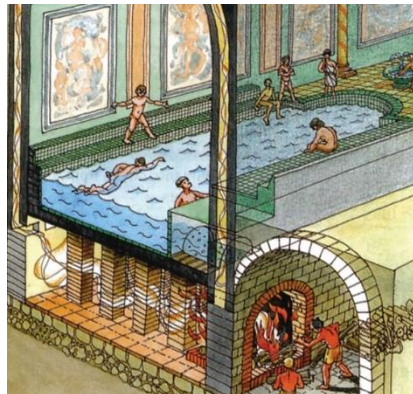


Figura 9

6.4. Preenche a tabela que se segue referentes às Figuras 8 e 9.

	Nome da construção	Utilidade da construção
<b>Figura 8</b>		
<b>Figura 9</b>		

7. Observa atentamente a Figura 10.



Figura 10

7.4. Descreve a imagem.

---

---

---

---

---

---

---

---

**Bom trabalho!**

Tabela 17

Critérios de correção do teste "O império Romano"

Pergunta 1		
1.1	Assinala corretamente a cidade de Roma no mapa.	5
	Não assinala ou assinala incorretamente a cidade de Roma no mapa.	0
Pergunta 2		
2	Identifica corretamente a figura que representa a lenda de Rômulo e Rémulo.	8
	Não identifica ou identifica incorretamente a figura que representa a lenda de Rômulo e Rémulo.	0
Pergunta 3		
3	Escreve corretamente o título para a Figura 6.	8
	Escreve o título parcialmente correto para a Figura 6.	7
	Não escreve ou escreve incorretamente o título para a Figura 6.	0
Pergunta 3		
4.1	Escreve corretamente o nome atribuído ao exército romano.	3
	Não escreve ou escreve incorretamente o nome atribuído ao exército romano.	0
4.2	Identifica corretamente a tática ilustrada na Figura 7.	8
	Não identifica ou identifica incorretamente a tática ilustrada na Figura 7.	0

4.2	Identifica corretamente a tática ilustrada na Figura 7.	8
	Não identifica ou identifica incorretamente a tática ilustrada na Figura 7.	0
4.3	Explica corretamente a vantagem da tática ilustrada na Figura 7.	10
	Explica parcialmente a vantagem da tática ilustrada na Figura 7.	9
	Explica incorretamente a vantagem da tática ilustrada na Figura 7.	0
<b>Pergunta 5</b>		
5.1	Explica corretamente o significado da frase “todos os caminhos vão dar a Roma”.	12
	Explica parcialmente o significado da frase “todos os caminhos vão dar a Roma”.	11
	Explica incorretamente o significado da frase “todos os caminhos vão dar a Roma”.	0
5.2	Refere corretamente 2 construções feitas pelos romanos relacionadas com a afirmação “todos os caminhos vão dar a Roma”.	16
	Refere 1 construção e outra incorretamente feitas pelos romanos e relacionadas com a afirmação “todos os caminhos vão dar a Roma”.	8

	Não identifica nenhuma construção feita pelos romanos e relacionada com a afirmação “todos os caminhos vão dar a Roma”.	0
<b>Pergunta 6</b>		
<b>Figura 8</b>	Escreve corretamente o nome da construção representada na Figura 8.	4
	Identifica corretamente a utilidade da construção representada na Figura 8.	5
	Não escreve ou escreve incorretamente o nome da construção representada na Figura 8.	0
	Identifica corretamente a utilidade da construção representada na Figura 8.	5
	Identifica parcialmente a utilidade da construção representada na Figura 8.	2,5
	Não identifica ou identifica incorretamente a utilidade da construção representada na Figura 8.	0
<b>Figura 9</b>	Escreve corretamente o nome da construção representada na Figura 9.	4
	Não escreve ou escreve incorretamente o nome da construção representada na Figura 9.	0
	Identifica corretamente a utilidade da construção representada na Figura 9.	5
	Identifica parcialmente a utilidade da construção representada na Figura 9.	2,5
	Não identifica ou identifica incorretamente a utilidade da construção representada na Figura 9.	0

**Pergunta 7**

7.1	Descreve corretamente a Figura 10.	12
	Descreve parcialmente a Figura 10, identificando que está representada uma luta entre gladiadores, mas não refere que é um desporto romano.	11
	Descreve parcialmente a Figura 10, identificando que está representado um desporto romano, mas não refere que é uma luta entre gladiadores.	11
	Descreve parcialmente a Figura 10, não identificado que está representado um desporto romano e uma luta entre gladiadores.	6
	Não descreve ou descreve incorretamente a Figura 10.	0

Tabela 18

Grelha de correção da 2.ª Ficha de avaliação de HGP

OBG		A		B	C			D			E		Total	Nota Qualitativa
OBE		1	2	1	1		2		1		1	2		
PERG		1	3	2	4.1	4.2	4.3	5.1	5.2	6.1 (Fig.8)	6.1 (Fig.9)	7.1		
COTAÇ		5	8	8	3	8	10	12	16	9	9	12	100%	
N.º Aluno	1													
	2													
	3	0	8	8	3	8	9	0	8	6,5	9	6	66%	Satisfaz
	4	0	8	8	3	8	0	11	8	6,5	9	6	68%	Satisfaz
	5	5	7	8	0	8	9	11	0	9	6,5	11	75%	Bom
	6	0	7	0	0	8	0	0	0	0	0	6	21%	Não Satisfaz
	7	0	8	8	0	8	10	0	0	9	6,5	6	56%	Satisfaz
	8	0	8	8	0	8	9	0	8	6,5	9	6	63%	Satisfaz
	9	0	8	8	0	8	10	0	16	9	6,5	10	76%	Bom
	10	5	8	8	3	8	10	12	16	9	9	11	99%	Muito Bom
	11													
	12	0	7	8	0	8	10	0	16	9	6,5	12	77%	Bom
	13	5	7	8	0	8	10	0	16	9	9	11	83%	Bom
	14	0	8	8	0	8	9	0	0	0	0	6	39%	Não Satisfaz
	15	0	8	8	3	8	9	0	8	9	6,5	11	71%	Bom
	16													
	17	0	7	8	0	8	9	12	0	9	6,5	11	71%	Bom
	18	0	8	8	0	8	9	12	16	9	6,5	12	89%	Bom
	19	0	8	8	0	8	9	0	16	9	9	11	78%	Bom
	20	0	7	8	0	0	10	0	16	9	6,5	11	68%	Satisfaz
	21	0	8	8	0	8	9	0	0	9	6,5	11	60%	Satisfaz
	22	0	8	8	3	8	10	11	16	9	6,5	11	91%	Muito Bom
Pontuação obtida		15	138	136	15	136	151	69	160	136,5	119	169	69%	
Pontuação máxima		90	144	144	54	144	180	216	288	162	162	216		
Taxa de sucesso		16,7	95,8	94,4	27,8	94,4	83,9	31,9	55,6	84,3	73,5	78,2		
Taxa de sucesso - OG		56,3		94,4	68,7			57,25			75,8			

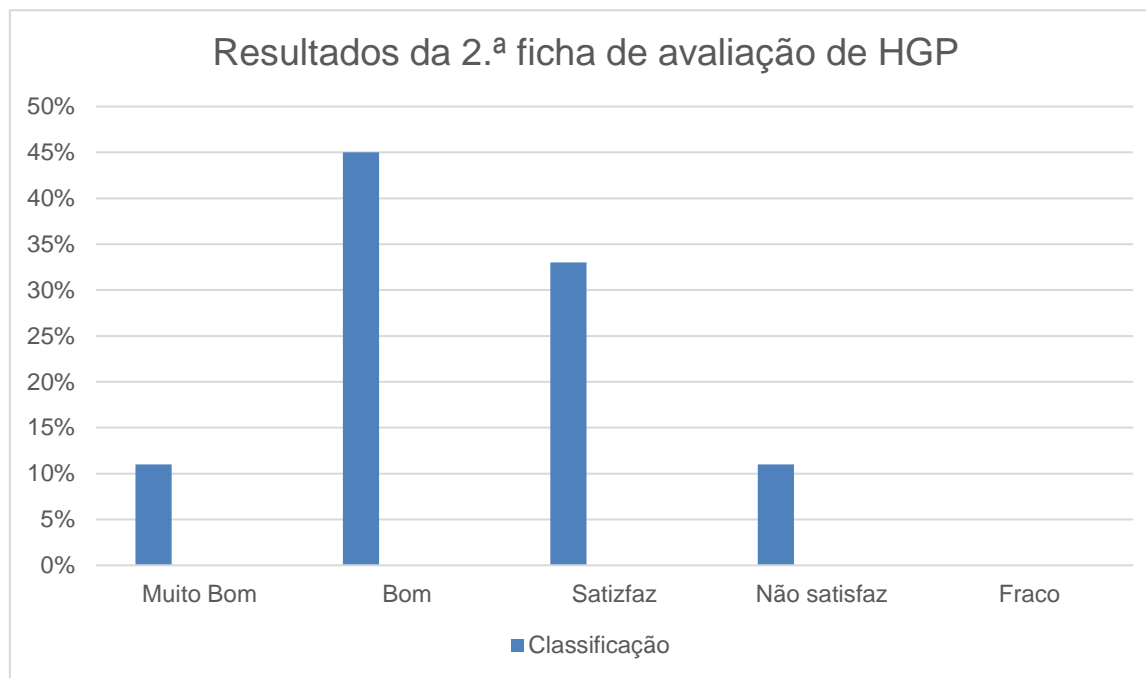


Figura 18. Resultados da 2.ª ficha de avaliação de HGP. Dados recolhidos a partir de um inquérito realizado por uma turma do 5º ano do CEB, numa escola localizada no concelho da Amadora.

## Anexo U. Avaliação das competências de História e de Geografia

Tabela 19

Avaliação das competências desenvolvidas com base na 1.ª ficha de avaliação de HGP

Questões do teste	Competência B					Competência D				Competência J												
	Imagem 1	Imagem 2	Imagem 3	Imagem 4	Imagem 5	Imagem 2	Imagem 3	Imagem 6	Imagem 1	Imagem 2	Imagem 3	Imagem 4	Imagem 5									
	1.2)	2.1)	2.2)	2.3)	2.4)	3.1)	3.2)	4)	4)	2.3)	2.4)	3.3)	6.1)	2.1)	2.2)	2.3)	3.1)	3.2)	3.3)	4)	4)	
N.º aluno	1																					
	2	100	0	50	50	67,5	50	0	0	0	50	67,5	25	0	0	50	50	50	0	25	0	0
	3	100	0	75	0	67,5	0	0	50	125	0	67,5	50	87,5	0	75	0	0	0	50	50	125
	4	0	0	0	0	0	50	0	0	50	0	0	25	0	0	0	50	0	25	0	50	50
	5	100	100	75	0	100	0	0	100	100	0	100	75	0	100	75	0	0	0	75	100	100
	6	0	0	50	0	50	100	0	0	0	0	50	50	0	0	50	0	100	0	50	0	0
	7	50	100	50	50	100	100	100	50	100	50	100	100	87,5	100	50	50	100	100	100	50	100
	8	50	0	25	50	67,5	100	0	0	50	50	67,5	0	87,5	0	25	50	100	0	0	0	50
	9	100	100	25	100	67,5	100	100	0	62,5	100	67,5	25	100	100	25	100	100	100	25	0	62,50
	10	100	100	100	50	100	100	100	100	100	50	100	100	100	100	100	50	100	100	100	100	100
	11	100	0	50	0	0	100	0	50	100	0	0	25	87,5	0	50	0	100	0	25	50	100
	12	100	100	100	50	100	100	100	100	62,5	50	100	75	100	100	100	50	100	100	75	100	62,50
	13	100	100	100	0	100	50	100	100	100	0	100	100	87,5	100	100	0	50	100	100	100	100
	14	0	0	50	12,5	0	50	0	50	50	12,5	0	25	0	0	50	12,5	50	0	25	50	50
	15	100	100	100	0	67,5	100	100	100	100	0	67,5	100	0	100	100	0	100	100	100	100	100
	16																					
	17																					
	18	50	100	75	100	100	100	0	100	100	100	100	75	100	100	75	100	100	0	75	100	100
	19	100	100	100	0	100	100	100	100	100	0	100	100	87,5	100	100	0	100	100	100	100	100
	20	50	0	100	50	100	100	100	100	100	50	100	100	87,5	0	100	50	100	100	100	100	100
	21	100	100	25	0	67,5	50	100	50	50	0	67,5	50	87,5	100	25	0	50	100	50	50	50
	22	100	100	75	100	0	100	100	100	62,5	100	0	75	0	100	75	100	100	100	75	100	62,50
		73,7	57,9	64,5	32,2	66,1	76,3	52,6	60,5	74,3	32,2	66,1	61,8	57,9	57,89	64,47	32,24	76,32	52,63	61,84	60,53	74,34
		62,0					54,5				60,03											

Tabela 20

Avaliação das competências desenvolvidas com base na 1.ª ficha de avaliação de HGP

Competência K							Competência T											Competência U							
Imagem 1		Imagem 3			Imagem 4	Imagem 5	Imagem 1			Imagem 2	Imagem 3			Imagem 4	Imagem 5	Imagem 6	Imagem 7/8	Imagem 1			Imagem 2	Imagem 3			Imagem 4
2.1)	2.2)	3.1)	3.2)	3.3)	4)	4)	1.2)	2.1)	2.2)	2.3)	3.1)	3.2)	3.3)	4)	4)	6.1)	6.4.2)	1.2)	2.1)	2.2)	2.3)	3.1)	3.2)	3.3)	4)
0	50	50	0	25	0	0	100	0	100	50	50	0	25	0	0	0	100	100	0	50	50	50	0	25	0
0	75	0	0	50	50	125	100	0	0	0	0	0	50	50	125	87,50	0	100	0	75	0	0	0	50	50
0	0	50	0	25	0	50	0	0	0	0	50	0	25	0	50	0	0	0	0	0	0	50	0	25	0
100	75	0	0	75	100	100	100	100	0	0	0	0	75	100	100	0	0	100	100	75	0	0	0	75	100
0	50	100	0	50	0	0	0	0	100	0	100	0	50	0	0	0	0	0	0	50	0	100	0	50	0
100	50	100	100	100	50	100	50	100	0	50	100	100	100	50	100	87,50	0	50	100	50	50	100	100	100	50
0	25	100	0	0	0	50	50	0	0	50	100	0	0	0	50	87,50		50	0	25	50	100	0	0	0
100	25	100	100	25	0	62,50	100	100	0	100	100	100	25	0	62,50	100	100	100	100	25	100	100	100	25	0
100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	50	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	50	100	100	100	100
0	50	100	0	25	50	100	100	0	100	0	100	0	25	50	100	87,50	0	100	0	50	0	100	0	25	50
100	100	100	100	75	100	62,5	100	100	0	50	100	100	75	100	62,50	100	100	100	100	100	50	100	100	75	100
100	100	50	100	100	100	100	100	100	100	0	50	100	100	100	100	87,50	100	100	100	100	0	50	100	100	100
0	50	50	0	25	50	50	0	0	100	12,50	50	0	25	50	50	0	0	0	0	50	12,50	50	0	25	50
100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	0	100	100	100	100	100	0	0	100	100	100	0	100	100	100	100
100	75	100	0	75	100	100	50	100	100	100	100	0	75	100	100	100	100	50	100	75	100	100	0	75	100
100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	0	100	100	100	100	100	87,50	100	100	100	100	0	100	100	100	100
0	100	100	100	100	100	100	50	0	100	50	100	100	100	100	100	87,50	100	50	0	100	50	100	100	100	100
100	25	50	100	50	50	50	100	100	100	0	50	100	50	50	50	87,50	0	100	100	25	0	50	100	50	50
100	75	100	100	75	100	62,50	100	100	0	100	100	100	75	100	62,50	0	0	100	100	75	100	100	100	75	100
<b>57,89</b>	<b>64,47</b>	<b>76,32</b>	<b>52,63</b>	<b>61,84</b>	<b>60,53</b>	<b>74,34</b>	<b>73,68</b>	<b>57,89</b>	<b>57,89</b>	<b>32,24</b>	<b>76,32</b>	<b>52,63</b>	<b>61,84</b>	<b>60,53</b>	<b>74,34</b>	<b>57,89</b>	<b>42,11</b>	<b>73,68</b>	<b>57,89</b>	<b>64,47</b>	<b>32,24</b>	<b>76,32</b>	<b>52,63</b>	<b>61,84</b>	<b>60,53</b>
64,00							58,85											59,72							

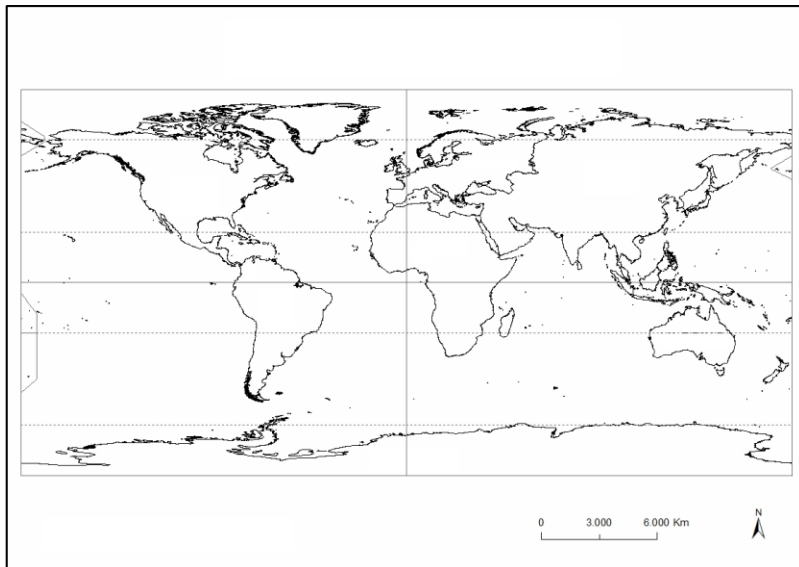
Tabela 21

Avaliação das competências desenvolvidas com base na 2.<sup>a</sup> Ficha de avaliação e cálculo da média final de cada competência.

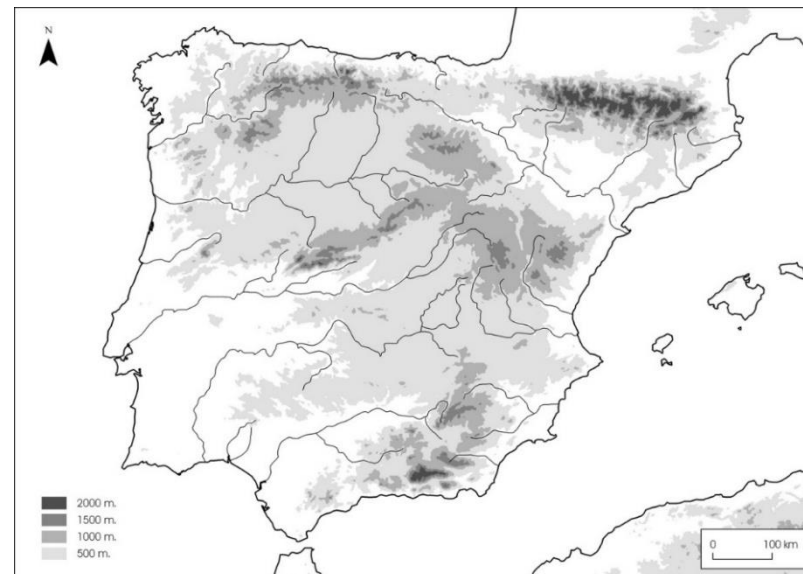
	Competência B		Competência J					Competência K		Competência T				Cometência U			
	Imagem 12	Imagem 17	Imagem 10	Imagem 11		Imagem 15	Imagem 16	Imagem 17	Imagem 13	Imagem 14	Imagem 13	Imagem 14	Imagem 15	Imagem 16	Imagem 13	Imagem 14	
Questões do teste	3)	7.1)	2)	4.2)	4.3)	6.1)	6.1)	7.1)	5.2)	5.2)	5.2)	5.2)	6.1)	6.1)	5.2)	5.2)	
N.º aluno	1																
	2																
	3	0,0	50	100	100	90	72,22	100	50	50	50	50	50	72,22	72,22	50	50
	4	0,0	50	100	100	0	72,22	100	50	50	50	50	50	72,22	72,22	50	50
	5	100,0	91,67	100	100	90	100	72,22	91,67	0	0	0	0	100	100	0	0
	6	0,0	50	0	100	0	0	0	50	0	0	0	0	0	0	0	0
	7	0,0	50	100	100	100	100	72,22	50	0	0	0	0	100	100	0	0
	8	0,0	50	100	100	90	72,22	100	50	50	50	50	50	72,22	72,22	50	50
	9	0,0	83,33	100	100	100	100	72,22	83,33	100	100	100	100	100	100	100	100
	10	100,0	91,67	100	100	100	100	100	91,67	100	100	100	100	100	100	100	100
	11																
	12	0,0	100	100	100	100	100	72,22	100	100	100	100	100	100	100	100	100
	13	100,0	91,67	100	100	100	100	100	91,67	100	100	100	100	100	100	100	100
	14	0,0	50	100	100	90	0	0	50	0	0	0	0	0	0	0	0
	15	0,0	91,67	100	100	90	100	72,22	91,67	50	50	50	50	100	100	50	50
	16																
	17	0,0	91,67	100	100	90	100	72,22	91,67	0	0	0	0	100	100	0	0
	18	0,0	100	100	100	90	100	72,22	100	100	100	100	100	100	100	100	100
	19	0,0	91,67	100	100	90	100	100	91,67	100	100	100	100	100	100	100	100
	20	0,0	91,67	100	100	90	100	100	91,67	100	100	100	100	100	100	100	100
	21	0,0	91,67	100	0	100	100	72,22	91,67	100	100	100	100	100	100	100	100
	22	0	91,67	100	100	90	100	72,22	91,67	0	0	0	0	100	100	0	0
	<b>16,67</b>	<b>78,24</b>	<b>94,44</b>	<b>94,44</b>	<b>83,33</b>	<b>84,26</b>	<b>75,00</b>	<b>78,24</b>	<b>55,56</b>	<b>55,56</b>	<b>55,56</b>	<b>55,56</b>	<b>84,26</b>	<b>84,26</b>	<b>55,56</b>	<b>55,56</b>	
	Competência B		Competência D		Competência J		Competência K		Competência T		Competência U						
	Teste 1	Teste 2	Teste 1		Teste 1	Teste 2	Teste 1	Teste 2	Teste 1	Teste 2	Teste 1	Teste 2	Teste 1	Teste 2	Teste 1	Teste 2	
Média por teste	62,00	47,50	54,50		60,03	84,95	64,00	55,56	58,85	69,91	59,72	55,56					
Média Final	54,75		54,50		72,49		59,78		64,38		57,64						

## Anexo V. Mapas utilizados na 1.<sup>a</sup> sessão de HGP

### Planisfério



### Recursos naturais da Península Ibérica



**Costa marítima extensa**

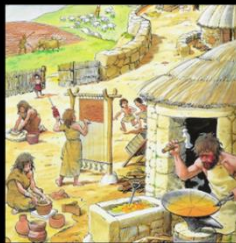
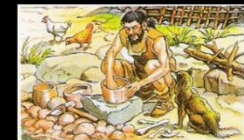
**Presença de animais**

**Existência de rios**

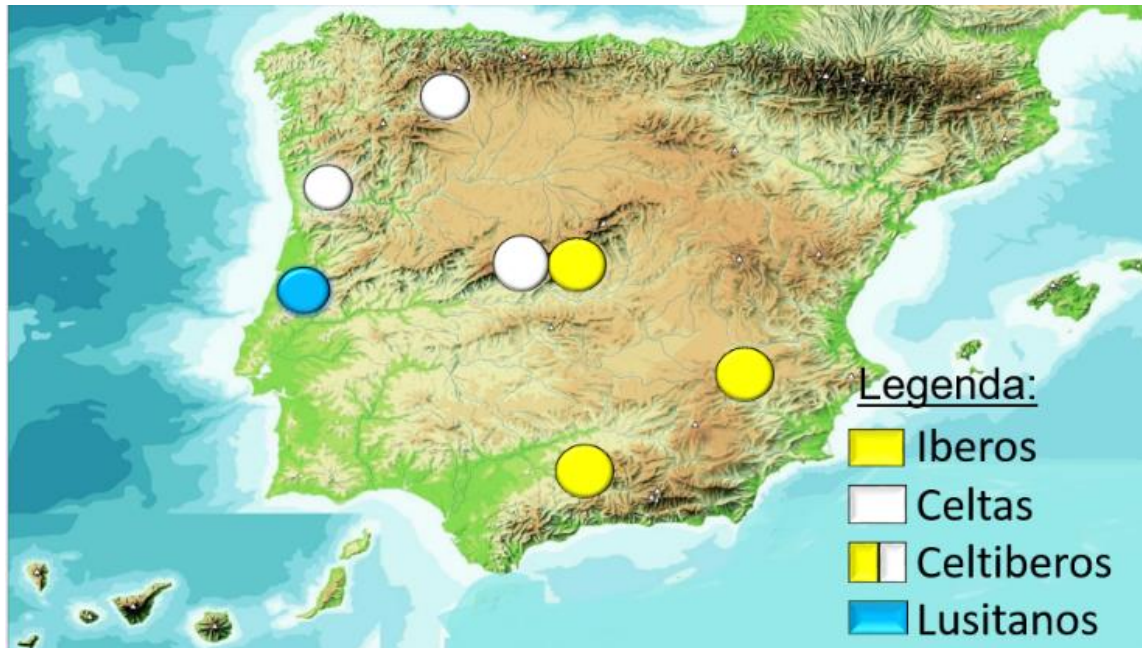
**Existência de florestas**

Anexo W. PowerPoint utilizado na 3.<sup>a</sup> sessão de HGP

*As comunidades  
agro-pastoris*



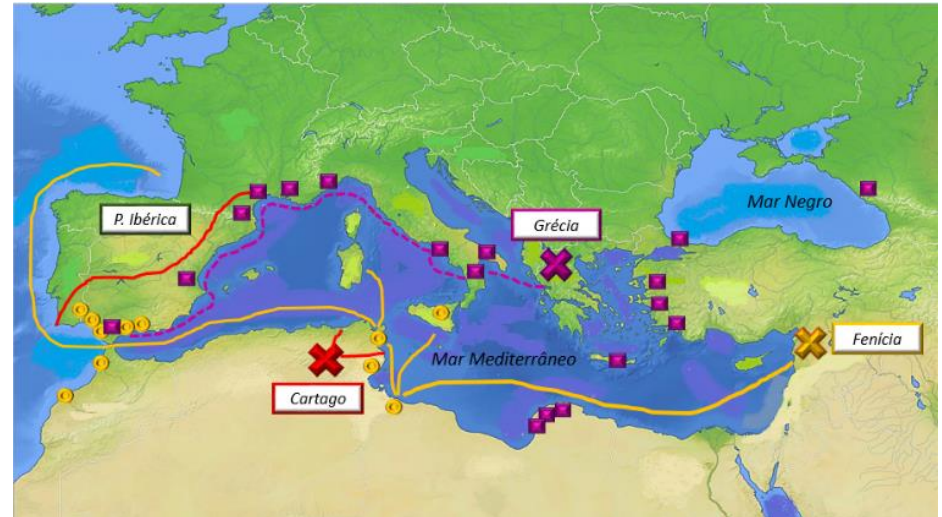
Anexo X. Mapa utilizado na 4ª sessão de HGP



Anexo Y. PowerPoint utilizado na 5.<sup>a</sup> sessão de HGP



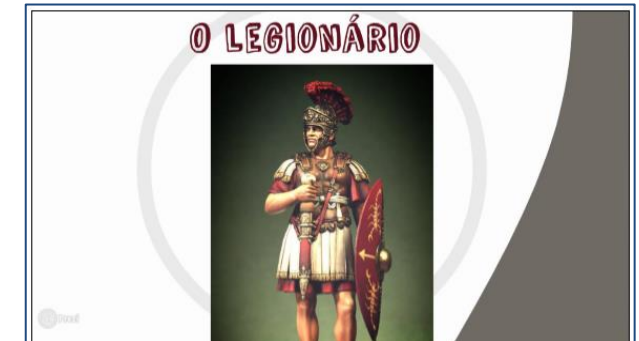
*O contacto com os povos mediterrânicos*



## Anexo Z. PowerPoint utilizado na 5.ª sessão de HGP



## Anexo AA. PowerPoint utilizado na 6.ª sessão de HGP



## OS TEMPLOS ROMANOS



## AS TOGAS ROMANAS



## OS DESPORTOS ROMANOS



## OS BALNEÁRIOS ROMANOS



## OS AQUEDUTOS ROMANOS



PONTES DE

## PONTES E ESTRADAS ROMANAS



**Anexo BB. Exemplar da produção de esquema acerca do Povo Romano**

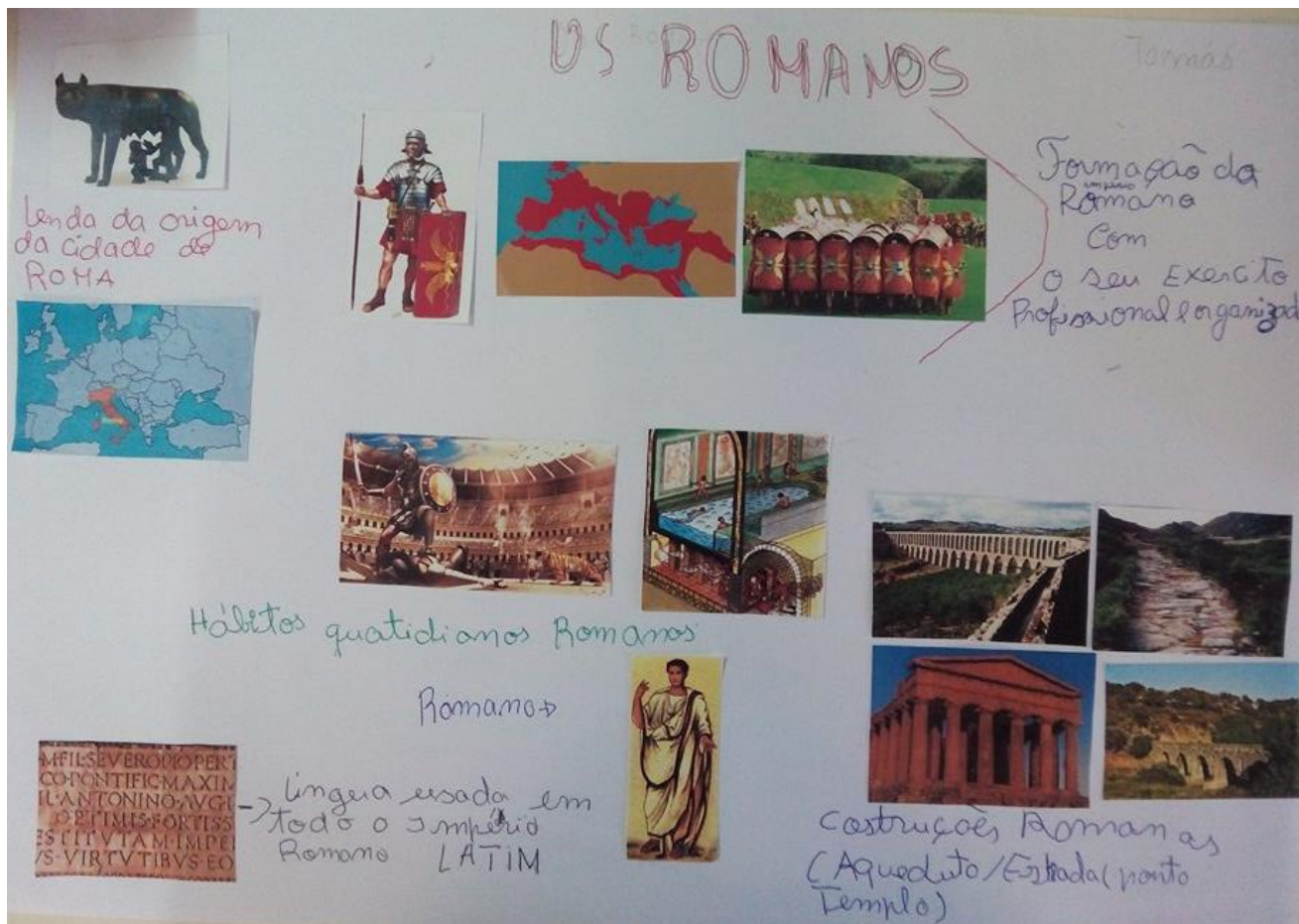


Figura 19. Exemplar de um esquema síntese acerca do Povo romano.

## Anexo CC. Percurso da viagem de autocarro por Lisboa



autocarro por Lisboa.

Figura 20. Percurso da viagem de

## Anexo DD. Exempler de um desenho de um itinerário diário



Figura 21. Exempler de um itinerário desenhado por um dos alunos.

## Anexo EE. Guião do itinerário utilizado na visita de estudo

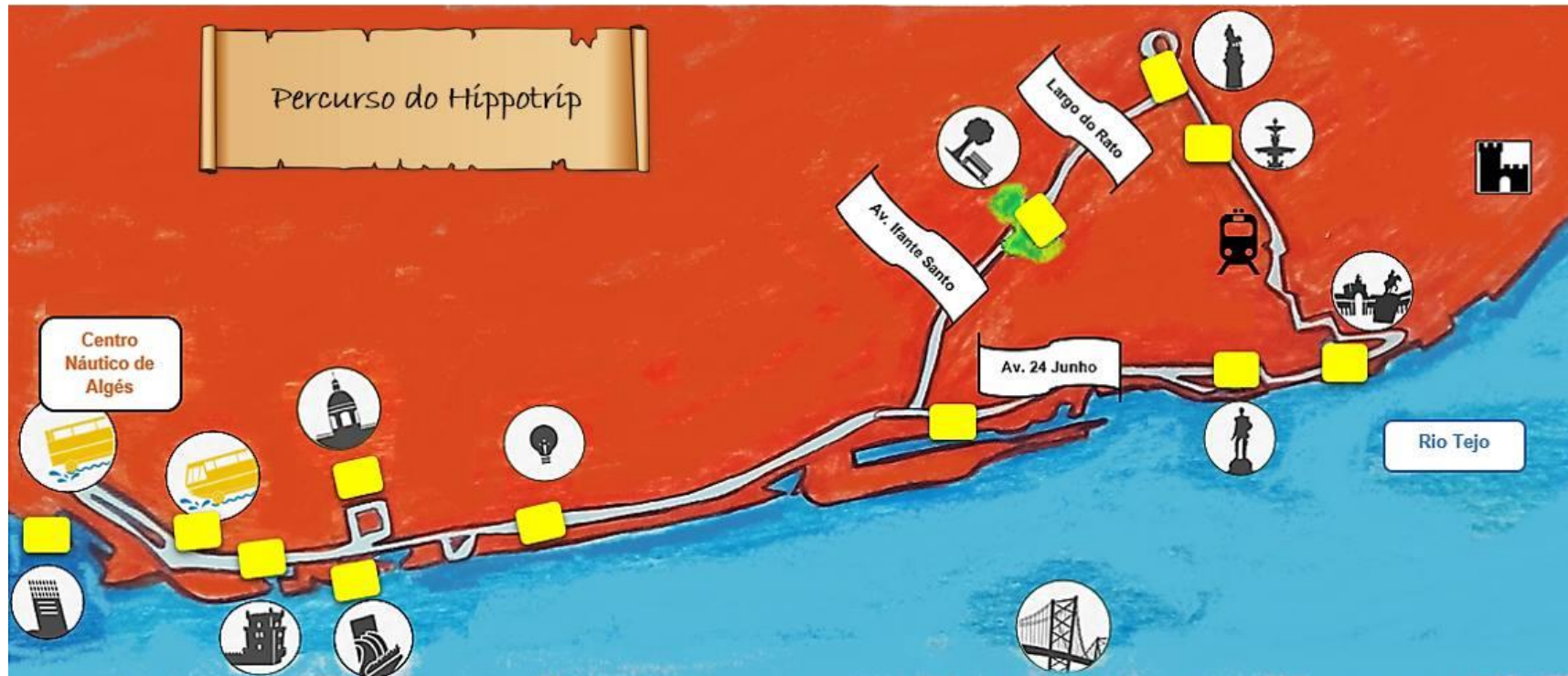




Figura 22. Itinerário utilizado durante a visita de estudo.

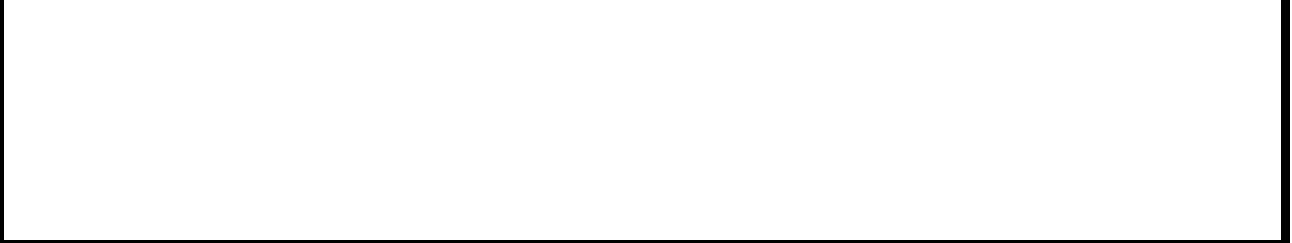
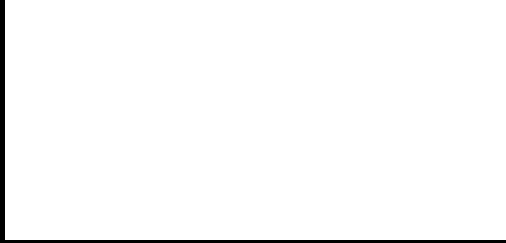
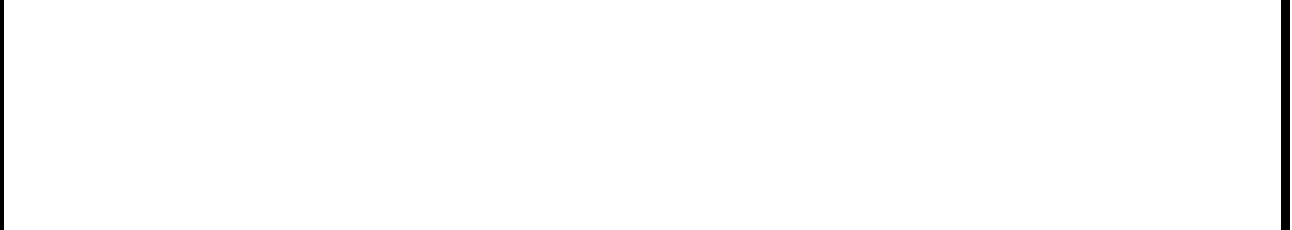
## Anexo FF. Ficha de trabalho respeitante à visita de estudo

### Ficha de trabalho “A Viagem De Autocarro do Hippotrip”

Nomes: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

1. Depois de terem realizado a viagem de autocarro por Lisboa e de ficarem a conhecer algumas curiosidades e lendas sobre a cidade, preencham a tabela que se segue, indicando:
- a) qual o número do itinerário realizado, que corresponde a cada imagem.
  - b) o que se recordam sobre o significado de cada imagem
  - c) os aspetos que gostaram mais sobre cada imagem.

Imagem	Itinerário	O que queremos dizer sobre esta imagem
		
		







## Anexo GG. Avaliação da motivação dos alunos do 2.º CEB

1.ª Semana de Intervenção – 12/11/2015 Lição n.º 22 e 23																								
N.º do aluno		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	
Motivação	Indicadores de avaliação																							
		Participa ativamente no processo de análise de imagens	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
		Demonstra entusiasmo no processo de análise de imagens	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

Legenda: ■ Sim; ■ Não; ■ Às vezes; ■ Não observado.

2.ª Semana de Intervenção – 19/11/2015 Lição n.º 25 e 26																							
N.º do aluno		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
Motivação	Indicadores de avaliação																						
	Participa ativamente no processo de análise de imagens	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Demonstra entusiasmo no processo de análise de imagens	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

Legenda: ■ Sim; ■ Não; ■ Às vezes; ■ Não observado.

3.ª Semana de Intervenção – 26/11/2015 Lição n.º 28 e 29																							
N.º do aluno		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
Motivação	Indicadores de avaliação																						
	Participa ativamente no processo de análise de imagens	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Demonstra entusiasmo no processo de análise de imagens	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

Legenda: ■ Sim; ■ Não; ■ Às vezes; ■ Não observado

## Anexo GG. Avaliação do desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos do 2.º CEB

1.ª Semana de Intervenção – 12/11/2015 Lição n.º 22 e 23																								
N.º do aluno		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	
Pensamento crítico	Indicadores de avaliação																							
	Descreve os signos presentes nas imagens	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Questiona os signos presentes nas imagens	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Relaciona os signos presentes nas imagens para retirar conclusões	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

Legenda: ■ Sim; ■ Não; ■ Às vezes; ■ Não observado.

2.ª Semana de Intervenção – 19/11/2015  
Lição n.º 25 e 26

N.º do aluno		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
Pensamento crítico	Indicadores de avaliação																						
	Descreve os signos presentes nas imagens	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Questiona os signos presentes nas imagens	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Relaciona os signos presentes nas imagens para retirar conclusões	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

Legenda: ■ Sim; ■ Não; ■ Às vezes; ■ Não observado.

**ANEXO II. Sequência de atividades do Projeto “(Re)Descobrir Lisboa” e grelhas de registo de observação**

## A1: Os itinerários

**Objetivos Gerais:** A- Descrever itinerários não diários; B - Localizar pontos de partida e de chegada.

### Descrição da atividade:

1. Iniciação ao estudo do tema “os itinerários”: projeção de um mapa da área geográfica próxima da escola num papel de cenário, que deverá ser afixado no quadro.
2. Distribuição de um mapa igual a esse aos alunos para que o coletem no seu caderno diário.
3. Exploração do mapa, em grande grupo, com o objetivo de os alunos identificarem pontos de referência do seu quotidiano (como a escola, estação do comboio, jardins, lojas, museu, etc.). Simultaneamente a esta discussão, os alunos irão marcar no mapa que lhes foi dado os pontos de referência que vão sendo descobertos.
4. Solicitar aos alunos que tracem um itinerário no mapa: deverão ser identificados os pontos de partida, de chegada e o respetivo itinerário com cores diferentes, sem explicitar aos alunos o que representa cada cor. Estes deverão discutir sobre qual será a legenda para cada cor, de modo a que cheguem aos conceitos de ponto de partida, ponto de chegada e itinerário.
5. Realização de uma breve sistematização das ideias principais sobre o tema abordado pelo professor, em conjunto com os alunos, através de um diálogo. O professor irá registando as várias ideias no quadro e os alunos deverão copiá-las para o seu caderno diário.
6. Projeção de um mapa simples das linhas do metro, com o intuito de explorar com os alunos os diferentes itinerários. Neste sentido, serão colocadas questões pelo professor, a serem discutidas em grande grupo, como qual o itinerário que pode ser efetuado se se quer chegar a um determinado local, qual o itinerário mais curto e o mais longo para fazê-lo.
7. Distribuição de uma folha A4 branca a cada aluno para que desenhem o itinerário que realizam desde casa até à escola, tendo estes de identificar o ponto de partida, o ponto de chegada e os pontos de referência que conhecem nesse percurso.

### Avaliação

<i>Objetivos específicos</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Instrumentos/Produtos</i>
1. Identificar pontos de referências do meio local.	1.1. Identifica, no mapa, pontos de referência do meio local.	Grelha de registo de observação  Mapas explorados pelos alunos  Itinerários desenhados pelos alunos
2. Identificar itinerários, pontos de partida e de chegada.	2.1. Traça um itinerário no mapa. 2.2. Identifica o ponto de partida do itinerário traçado. 2.3. Identifica o ponto de chegada do itinerário traçado.	
3. Descrever itinerários de acordo com o ponto de partida e de chegada.	3.1. Descreve o itinerário de metro mais adequado tendo em conta o ponto de partida e de chegada.	
4. Traçar um itinerário diário.	4.1. Traça o itinerário de casa à escola. 4.2. Identifica o ponto de partida e de chegada. 4.3. Identifica pontos de referência.	
5. Apresentar um comportamento e prestação adequados à realização das tarefas.	5.1. Respeita as regras de funcionamento da sala de aula. 5.2. Participa ativamente, por iniciativa própria. 5.3. Partilha ideias, respeitando o tema.	

	5.4. Produz um discurso audível. 5.5. Responsabiliza-se pelas tarefas propostas. 5.6. Revela interesse pelas tarefas propostas.	
<b>Recursos:</b> Computador, projetor, tela, 24 mapas, lápis de carvão, borrachas, canetas e papel de cenário.		
<b>Duração:</b> 1h.		

## A2: A viagem de autocarro por terra e por água

**Objetivos Gerais:** A - Identificar figuras da história local presentes no património edificado; B – Conhecer factos e datas importantes da história local; C – Reconhecer a importância do património histórico local; D – Reconhecer símbolos locais; E – Recolher vestígios do passado local.

### Descrição da atividade:

- Antes da Visita de Estudo:**
  - Realização de um diálogo em grande grupo sobre as regras de comportamento numa visita de estudo.
  - Divisão da turma em pares de trabalho.
  - Distribuição dos itinerários e material de escrita pelos pares de trabalho.
- Visita de Estudo:**
  - Realização da viagem de autocarro por terra e por água da Doca Santo Amaro ao Centro Náutico de Algés (Doca de Santo Amaro – Praça do Comércio – Avenida da Liberdade – Praça Marquês de Pombal – Jardim da Estrela – Museu da Eletricidade, Mosteiro dos Jerónimos – Doca do Bom sucesso (entrada no rio Tejo) – Torre de Belém – Padrão dos Descobrimentos – Ponte 25 de Abril – Torre VTS – Centro Náutico de Algés (saída do Rio Tejo) – Doca de Santo Amaro).
  - Recolha de fotografias dos elementos do património de Lisboa observados durante a viagem de autocarro da Doca de Santo Amaro ao Centro Náutico de Algés.
- Depois da Visita de Estudo:**
  - Recolha das fotografias tiradas durante a viagem de autocarro da Doca de Santo Amaro ao Centro Náutico de Algés.
  - Distribuição e preenchimento, individual, de uma tira de avaliação sobre a sessão realizada.

### Avaliação

<i>Objetivos específicos</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Instrumentos/Produtos</i>
1. Identificar o itinerário efetuado na viagem de autocarro.	1.1. Numera os locais do itinerário efetuado na viagem de autocarro.	Grelha de registo de observação  Itinerários numerados pelos alunos  Fotografias recolhidas pelos alunos  Tiras preenchidas pelos alunos
2. Apresentar um comportamento adequado à realização da visita de estudo.	3.1. Cumpre as regras estipuladas para o sucesso da visita de estudo. 3.2. Responsabiliza-se pelas tarefas que lhe são propostas. 3.3. Revela cooperação e tolerância no trabalho a pares.	
3. Expressar opiniões sobre as tarefas propostas.	3.1. Expressa a sua opinião sobre as tarefas propostas. 3.2. Revela interesse pelas tarefas propostas.	

**Recursos:** 12 itinerários, 12 lápis, Máquinas fotográficas e 24 tiras.

**Duração:** 1h30.

### A3: Os elementos do património de Lisboa

**Objetivos Gerais:** A – Analisar fontes iconografias; B – Identificar figuras da história local presentes no património edificado; C – Conhecer factos e datas importantes do meio local; D – Reconhecer símbolos locais; E – Reconhecer a importância do património histórico local;

**Descrição da atividade:**

1. Organização da sala de aula: os alunos deverão sentar-se de acordo com os pares formados na visita de estudo.
2. Registo do plano do dia.
3. Realização de um diálogo com os alunos, com o intuito de relembrar o objetivo da tarefa que lhes havia sido proposta aquando a realização da visita de estudo.
4. Projeção do itinerário da viagem de autocarro no quadro e distribuição dos itinerários numerados pelos pares de trabalho pelos respetivos pares.
5. Correção, em grande grupo, da numeração do itinerário, através de uma discussão, em grande grupo. A par da correção efetuada, os alunos deverão realizar uma legenda, indicando o ponto de partida, de chegada e os pontos de referência.
6. Explicitação da tarefa pelo professor: os alunos terão de associar a cada fotografia recolhida da visita de estudo um número do itinerário realizado e de escrever o que sabem sobre cada uma das imagens ou o qual a experiência/memória que lhes associam.
7. Distribuição de uma ficha de trabalho sobre a visita de estudo por cada par de trabalho.
8. Realização da ficha, a pares.
9. Distribuição e preenchimento, individual, de uma tira de avaliação sobre a sessão realizada.

#### Avaliação

<i>Objetivos específicos</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Instrumentos/Produtos</i>
1. Descrever o percurso efetuado na viagem de autocarro.	1.1. Identifica a ordem dos locais visitados na viagem de autocarro. 1.2. Identifica o ponto de partida. 1.3. Identifica o ponto de chegada. 1.4. Identifica pontos de referência. 1.5. Participa ativamente, por iniciativa própria. 1.6. Partilha ideias, respeitando o tema. 1.7. Produz um discurso audível.	Grelha de registo de observação  Itinerários  Fichas de trabalho realizadas pelos pares de trabalho  Tiras preenchidas pelos alunos
2. Associar imagens ao percurso efetuado na viagem de autocarro.	2.1. Indica o número do percurso a que corresponde cada fotografia. 2.2. Realiza as tarefas pelas quais é responsável em articulação com o seu par.	
3. Reconhecer aspetos do património histórico do meio local.	3.1. Mobiliza ideias exploradas na visita de estudo. 3.2. Comunica, por escrito, os seus conhecimentos sobre as fontes iconográficas.	
4. Apresentar um comportamento e prestação adequados à realização das tarefas.	4.1. Respeita as regras de funcionamento da sala de aula.	
5. Expressar opiniões sobre as tarefas propostas.	5.1. Expressa a sua opinião pelas tarefas propostas. 5.2. Revela interesse pelas tarefas propostas.	

**Recursos:** 12 itinerários, 12 fichas de trabalho, lápis de carvão, borrachas, 24 tiras.

**Duração:** 1 h 30 min.

#### A4: Divulgação do projeto “(Re)Descobrir Lisboa”

**Objetivos Gerais:** A – Divulgar as aprendizagens efetuadas sobre o projeto “(Re)Descobrir Lisboa”.

##### Descrição da atividade:

1. Organização da sala pelo professor e pelos alunos.
2. Explicação da atividade a ser realizada, num diálogo, em grande grupo: após a síntese dos testemunhos dos alunos relativamente às fotografias da visita de estudo, a turma será dividida em grupos e cada um ficará responsável pela realização de um elemento que irá integrar um painel expositivo, como forma de comunicar as aprendizagens efetuadas sobre o meio local.
3. Registo das tarefas no quadro pelo professor:  
Grupo 1 – desenho do itinerário efetuado na viagem de autocarro do Hippotrip (o itinerário será projetado no quadro e o papel de cenário será afixado sobre este para que os alunos o desenhem) e pintura dos pontos de referência;  
Grupo 2 – Desenho e pintura das letras do título e da tira de papel de cenário onde ficará a informação do painel;  
Grupo 3 – Pintura do itinerário;  
Grupo 4 – Registo dos testemunhos dos alunos em cartões, registo de números em cartões (que irão corresponder aos números do itinerário numerado) e recorte das fotografias dos locais explorados durante a visita de estudo.
4. Divisão da turma em grupos e distribuição, aleatória, de tarefas pelos alunos.
5. Criação de um painel expositivo sobre as aprendizagens realizadas relativamente ao Projeto “ (Re) Descobrir Lisboa” pelos alunos.
6. Arrumação dos materiais pelos alunos, com a ajuda do professor.

##### Avaliação

<i>Objetivos específicos</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Instrumentos/Produtos</i>
1. Participar na elaboração do painel.	1.1. Participa ativamente na elaboração do painel. 1.2. Demonstra sentido estético na elaboração do painel. 1.3. Revela cooperação e tolerância no trabalho em grupo.	Grelha de registo de observação  Painel realizado pelos alunos.
2. Apresenta um comportamento e prestação adequada à realização das tarefas.	2.1. Respeita as regras de funcionamento da sala de aula. 2.2. Responsabiliza-se pelas tarefas propostas. 2.3. Revela interesse pelas tarefas propostas.	

**Recursos:** Cartolinas, lápis de carvão, borrachas, esferográficas, fotografias dos elementos do património local, tubos de cola, computador, projetor, papel de cenário, fita-cola, tintas, pincéis, água e copos.

**Duração:** 1h30.

Grelha de avaliação de Estudo do Meio (A1) – 15 de abril de 2016																								
Indicadores de avaliação de Estudo do Meio	Alunos																							
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	22	23	24	25
Identifica, no mapa, pontos de referência do meio local.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Traça um itinerário no mapa do meio local.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Identifica o ponto de partida do itinerário traçado.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Identifica o ponto de chegada do itinerário traçado.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Descreve o itinerário de metro mais adequado tendo em conta o ponto de partida e de chegada.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Traça o itinerário de casa à escola.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Identifica o ponto de partida e de chegada.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Identifica pontos de referência.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
<b>Indicadores de avaliação de competências transversais</b>																								
Respeita as regras de funcionamento da sala de aula.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Participa ativamente, por iniciativa própria.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Partilha ideias, respeitando o tema.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Produz um discurso audível.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Responsabiliza-se pelas tarefas que lhe são propostas.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Revela interesse pelas tarefas propostas.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

Legenda: ■ Sim; ■ Às vezes; ■ Não; ■ Não observado.

Grelha de avaliação de Estudo do Meio (A2) – 18 de maio de 2016																									
Indicadores de avaliação de Estudo do Meio	Alunos																								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	22	23	24	25	
Numera os locais do itinerário efetuado na viagem de autocarro.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
<b>Indicadores de avaliação de competências transversais</b>																									
Cumpre as regras estipuladas para o sucesso da visita de estudo.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Responsabiliza-se pelas tarefas que lhe são propostas.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Revela tolerância e cooperação no trabalho a pares.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Expressa a sua opinião sobre as tarefas propostas.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Revela interesse pelas tarefas propostas.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

Legenda: ■ Sim; ■ Às vezes; ■ Não; ■ Não observado.

**Grelha de avaliação de Estudo do Meio (A3) – 20 de maio de 2016**

Alunos																										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	22	23	24	25		
<b>Indicadores de avaliação de Estudo do Meio</b>																										
Identifica a ordem dos locais visitados na viagem de autocarro.	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não observado	Sim	Sim	Sim	Não observado	Não observado	Sim	Não observado	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não	
Identifica o ponto de partida do percurso realizado.	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Não observado	Sim	Sim	Sim	Não observado	Não observado	Sim	Não observado	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	
Identifica o ponto de chegada do percurso realizado.	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Não observado	Não	Sim	Não	Não observado	Não observado	Sim	Não observado	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não	
Identifica pontos de referência.	Não observado	Sim	Não observado	Não observado	Sim	Sim	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado	Sim	Não observado	Não observado	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não	
Legenda o itinerário, indicando o nome do local a que corresponde cada número.	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não observado	Sim	Sim	Sim	Não observado	Não observado	Sim	Não observado	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	
Indica o número do percurso a que corresponde cada imagem.	Às vezes	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Às vezes	Sim	Sim	Às vezes	Sim	Não observado	Não observado	Sim	Não observado	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Às vezes	
Mobiliza ideias exploradas na visita de estudo.	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não observado	Sim	Sim	Sim	Não observado	Não observado	Sim	Não observado	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não	
Comunica, por escrito, os seus conhecimentos sobre as fontes iconográficas.	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Às vezes	Sim	Não observado	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Não observado	Não observado	Sim	Não observado	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não	
<b>Indicadores de avaliação de competências transversais</b>																										
Respeita as regras de funcionamento da sala de aula.	Sim	Às vezes	Sim	Sim	Sim	Às vezes	Às vezes	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não observado	Sim	Sim	Não observado	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não
Participa ativamente, por iniciativa própria.	Não	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Não observado	Não observado	Sim	Não observado	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não
Partilha ideias, respeitando o tema.	Não	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Não observado	Não observado	Sim	Não observado	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não
Produz um discurso audível.	Às vezes	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não observado	Sim	Sim	Às vezes	Não observado	Não observado	Sim	Não observado	Sim	Às vezes	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não observado	Não observado	Não observado
Responsabiliza-se pelas tarefas que lhe são propostas, em articulação com o seu par.	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não observado	Não observado	Sim	Não observado	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não
Expressa a sua opinião sobre as atividades propostas.	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não observado	Sim	Sim	Sim	Não observado	Não observado	Sim	Não observado	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Revela interesse pelas tarefas propostas.	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não observado	Não observado	Sim	Não observado	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não

Legenda: ■ Sim; ■ Às vezes; ■ Não; ■ Não observado.

Grelha de avaliação de Estudo do Meio (A4) – 23 de maio de 2016																									
Indicadores de avaliação de Estudo do Meio	Alunos																								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	22	23	24	25	
Participa ativamente na elaboração do painel.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Demonstra sentido estético na elaboração do painel.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
<b>Indicadores de avaliação de competências transversais</b>																									
Respeita as regras de funcionamento da sala de aula.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Revela tolerância e participação no trabalho em grupo.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Responsabiliza-se pelas tarefas propostas.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Revela interesse pelas tarefas propostas.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

Legenda: ■ Sim; ■ Às vezes; ■ Não; ■ Não observado.

## Anexo JJ. Exempler do itinerário preenchido

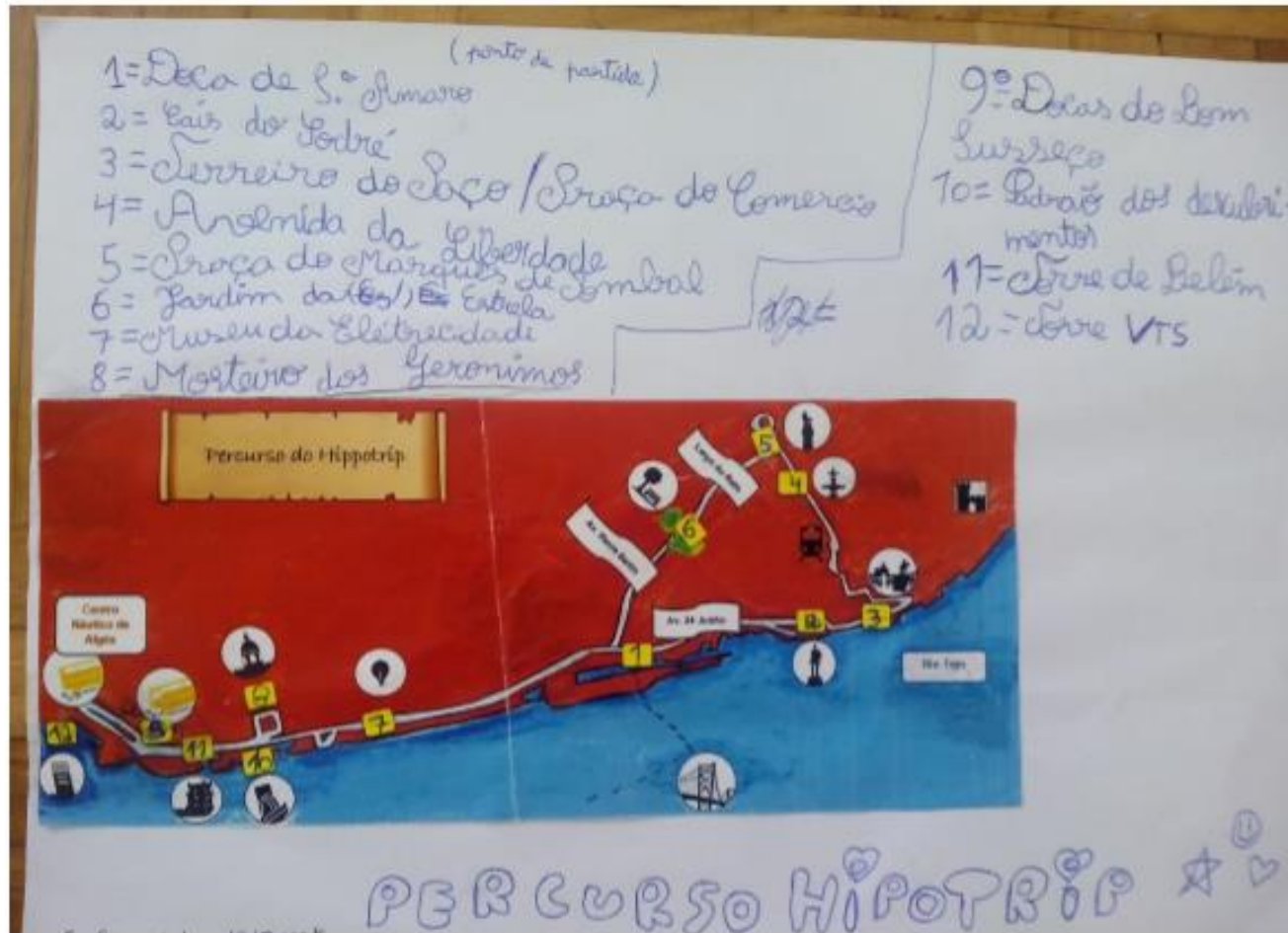


Figura 23. Exempler de um itinerário corrigido na sala de aula.

## Anexo KK. Painel



Figura 24. Painel produzido pelos alunos.

## Anexo LL. Questionários de satisfação

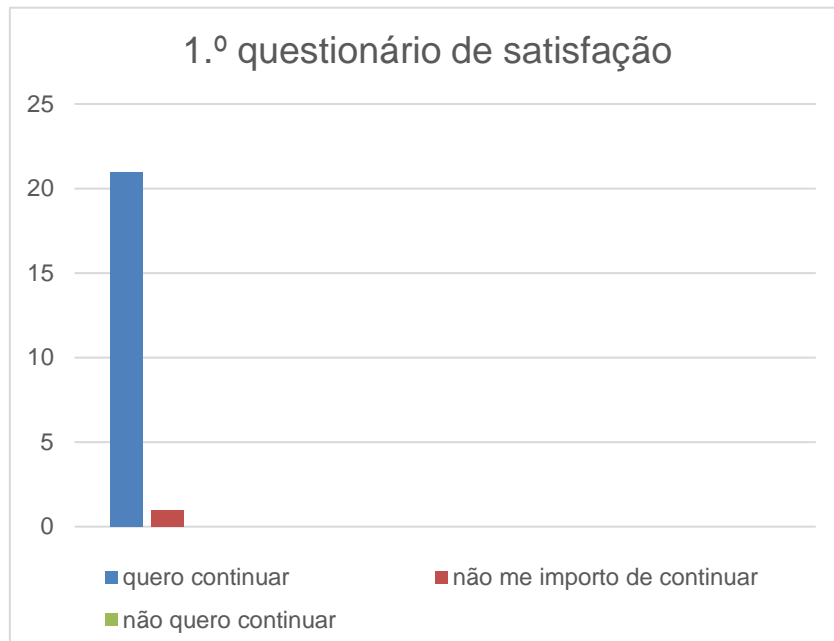


Figura 25. Gráfico ilustrativo do 1.º questionário de satisfação. Dados recolhidos a partir de um questionário aplicados a uma turma do 3.º ano, numa escola localizada em Lisboa.

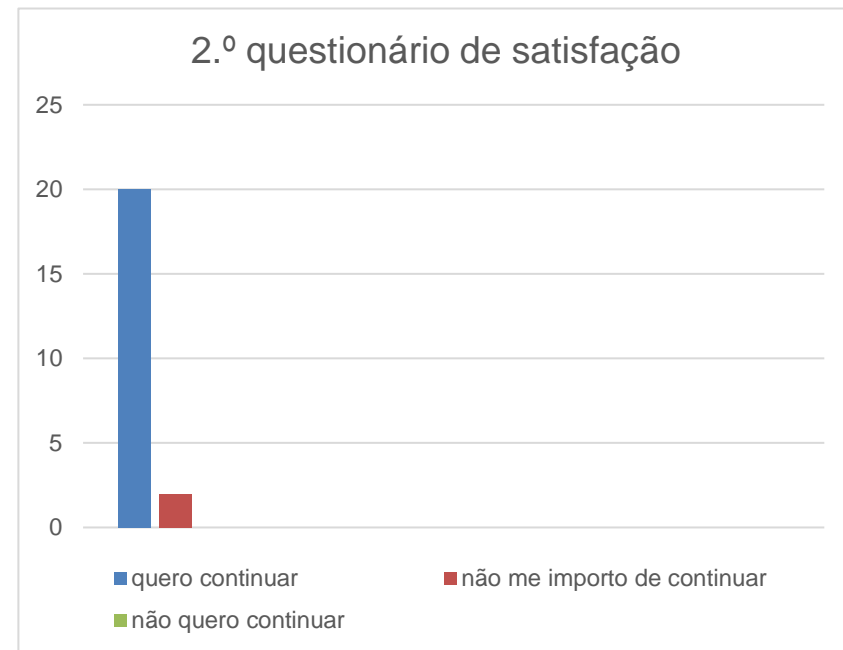


Figura 26. Gráfico ilustrativo do 2.º questionário de satisfação. Dados recolhidos a partir de um questionário aplicados a uma turma do 3.º ano, numa escola localizada em Lisboa.

## **Anexo MM. Testemunhos dos alunos do 1.º CEB**

### **Estátua Equestre de D. José I**

“Das cobras/serpentes na estátua da história de Ofiúza.”

“A estátua do Dom Jusé tem serpentes A rainha Ofiúsa.”

“As serpentes representam a ofiúsa a rainha espanhola metade serpente metade pessoa.”

“Em Lisboa havia muitas cobras e havia a Rainha delas e chegavam marinheiros e apaixonaram-se por elas mas um não se apaixonou e ela pediulhe em casamento cara a cara e ele fugiu e a molher bateu com a cauda no chão.”

“Eu gostai do mar.”

“A estata da fiúsa.”

“Praça larga com a estátua do rei D. José.”

“A Sr.<sup>a</sup> Ofiúsa era metade mulher metade serpente. Que se apaixonou pelo Ulisses, e correu atrás dele bateu com a sua cauda no chão e foi assim que se formou as 7 colinas de Lisboa.”

“ Terramoto 1755 Filhos da Ófiúsa.”

“D. José I, Diz a lenda que D. José I estava a ser perseguido pelas serpentes.”

### **Museu da Eletricidade**

“Era uma antiga fábrica de eletricidade que virou museu para dar a conhecer a eletricidade.”

“museu da eletricidade era um sitio onde se fazia eletricidade.”

“É onde a eletricidade é feita. É onde as pessoas a podem ver.”

“O Museu da Eletricidade.”

“É um múseu da iletesidade.”

“Um museu grande onde se pode descobrir factos sobre a eletricidade, luz.”

“No museu da eletricidade, espelicam como surgio os transportes elétricos.”

“uma fabrica de eletricidade como se fás a eletricidade.”

“Museu da eletricidade.”

### **Avenida da Liberdade**

“Era liberdade de ser Português.”

“Avenida da Liberdade é ao pé da nossa escola.”

“Esta estátua foi feita para comumerar a lidarde.”

“A avenida da liberdade quando Portugal ganhou independencia pais de espanha.”

“Avenida da liberdade”

“O monumento foi feito para festejar a liberdade das pessoas.”

“É ao pé do Cinema Teca que nós gostamos muito e também é ao pé da nossa querida, amada e maravilhosa escola.”

“a liberdade dos Portugueses serem Portugueses.”

“Avenida da Liberdade.”

### **Mosteiro dos Jerónimos**

“Igreja que servia pastéis de belém.”

“Mosteiro dos jerónimos vivem lá religiosos.”

“O Mosteiro é muito importante porque vemos coisas do antigamente.”

“Musteiro dos geronimos Pasteis de Nata.”

“mosteiro dos Jerounimo onde vivem os releziosos.”

“O mosteiro dos gerónimos é onde as pessoas do parlamento discutem.”

“O mosteiro dos gerónimos é ao pé dos pasteis de Belém.”

“Nas igreijas os frades fasiam pasteis de Belem.”

“Mosteiro dos Jeronimos.”

### **Avenida 24 de Junho (Ponte 25 de Abril)**

“Onde dá para ver a ponte 25 de abril.”

“Av. 25 abril é o ponto de partida.”

“Ponto de Partida.”

“Ponte 25 de abril.”

“ponte 25 de abril (Av. 24 de Junho) antes deram o nome do precidente e agora é 25 de abril.”

“Esta ponte foi contruída pelo salazar e por causa do acontecimento de 25 de abril a ponte passou a ser tratada por ponte 25 de abril.”

“A ponte 25 de abril foi feita no dia 24/4.”

“Doca de santo Amaro ponte 25 de Abril.”

“Foi montada por Salasar e quando aqunteceu a revolução dos cravos passou a chamar-se pelo nome atual.”

## **Torre de Belém**

“Monumento que está dentro e fora de água.”

“Torre de Belém parece um castelo.”

“A torre de belém faz lembrar um castelo.”

“Torre de belém.”

“torre de belem.”

“A torre de Belem tem esse nome porque foi construída em Belem.”

“Pode apreciar-se uma bela vista panorâmica ao pé do rio.”

“uma torre com muitos turistas.”

“Torre de Belém.”

## **Doca de Santo Amaro**

“Ponto de chegada da Alegria. Docas.”

“Doca de Santo ponto de chegada.”

“Foi divertido andar principalmente na água.”

“Hippotrip.”

“Av. 24 de junho (ponto de chegada).”

“A Doca de Santo amaro foi o nosso ponto de partida.”

“Foi onde encontramos o Hippotrip.”

“Hippotrip.”

“Docas. Foi onde nós partimos.”

## **Torre TVS**

“Controla o tráfico de de barcos (v.t.s).”

“Torre VTS é a nossa torre Pisa.”

“Torre VTS é onde se faz a primeira pizza.”

“A Torre de VTS.”

“torre de pizza portuguesa esta inguelinada porque foi inspirada na torre de pizza em italia.”

“A torre inclinada Portuguesa.”

“Gostamos porque parece a torre de pizza verdadeira.”

“Controla todos os barcos.”

“Torre VTS. É a torre que controla os barcos.”

### **Cais do Sodré**

“Era o local onde 2 irmãos ricos vendiam coisas (cais do Sodré).”

“Cais do Sodré tem dois irmãos ricos”.

“Antigamente era um mercado e quem vendia eram os sudrés.”

“Cais do Sodré.”

“Cais do Sodré. Há dois irmãos que se-chamavom Cais e Sodré.”

“O Cais do Sodré é chamado assim por causa de o apelido dos irmãos Sodré.”

“Haviam 2 irmãos chamados Sodré, eles andavam sempre à porrada.”

“mercado da Ribeira.”

“Cais Sodré.”

### **Padrão dos Descobrimentos**

“Significava os descobrimentos.”

“padrão dos descobrimentos descobriram muitas coisas.”

“A penúltima mulher é a mãe do primeiro homem da estátua.”

“Padrão dos Descobrimentos.”

“Padrão dos descobrimentos.”

“ O Padrão dos descobrimentos é importante porque é um belo monumento.”

“No padrão dos descobrimentos, à 2 estatuas muito enotantes: Dom Infante Henriques e a mãe dele.”

“a primeira viagem de caravela crus dos crusados.”

- António e Ricardo: “Padrao os descobrimentos”

### **Doca do Bom sucesso**

“Entrada da Alegria na água. Doca Bom sucesso.”

“Entrada ao rio tejo foi fixe.”

“Entrada no rio.”

“Doca do bom sucesso.”

“Doca do bom Suceso onde nos desemos.”

“É o citio onde descemos para o rio tejo.”

“Foi a rampa por onde a Alegria desceu para água.”

“entrada no Rio Tejo.”

“rampa foi onde nós subimos.”

## **Jardim da estrela**

“A história do Leão da Estrela.”

“Jardim da estrela foi lá que meteram o lião.”

“um homem encontrou um leão pela primeira vez pô-lo numa jaula e no jardim da Estrela”

“Jardim da estrela.”

“(jardim da Estrela). Um leão e uma leoa vieram do Brasil a leoa não sobreviveu e o leão ficou no jardim durante 70 anos.”

“O jardim da estrela é onde esteve aprisionado o primeiro leão.”

“Antigamente a atração principal era o leão.”

“Leão da estrela.”

“já foi uma jaula.”

## Anexo NN. Resultados da 2.ª ficha de avaliação de EM

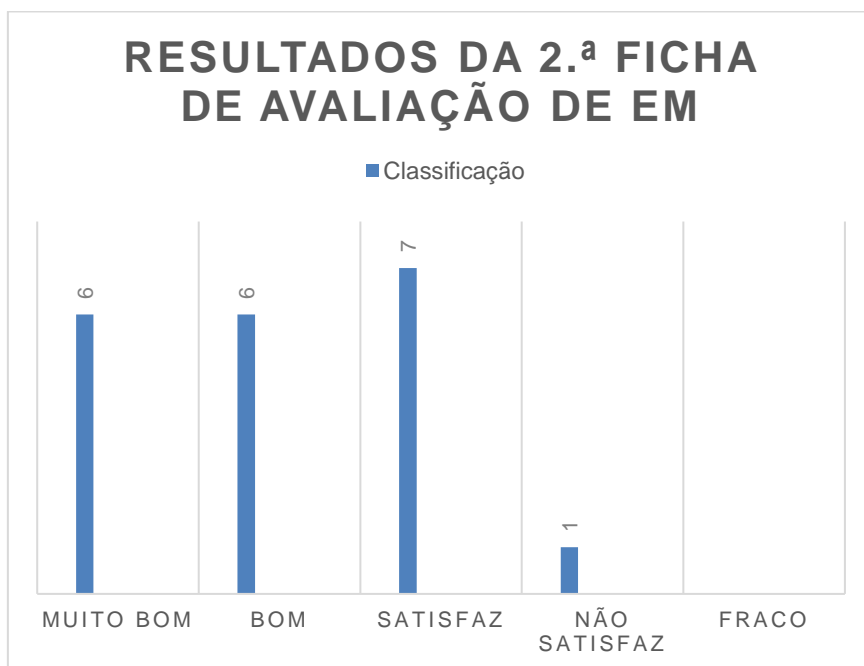


Figura 27. Resultados da 2.ª ficha de avaliação de EM. Dados recolhidos através da ficha sumativa realizada por uma turma do 3.º ano, numa escola localizada em Lisboa.

## ANEXO OO. Avaliação do objetivo geral “Aprender a respeitar os outros na sala de aula”

Objetivo geral  (Avaliação Inicial)	Objetivos específicos	Indicadores de avaliação	N.º do aluno																					
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
<b>Aprender a respeitar os outros no contexto de aprendizagem da sala de aula</b>	Respeitar o colega.	Respeita o colega.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	
	Respeitar a participação do colega na sala de aula	Respeita a participação do colega na sala de aula	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	
	Respeitar as indicações do professor.	Respeita as indicações do professor.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	
	Respeitar as regras da sala de aula.	Respeita as regras da sala de aula.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	
	Resolver os conflitos sem recorrer á violência física ou verbal.	Resolve os conflitos sem recorrer á violência física ou verbal.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	

Legenda: ■ Sempre; ■ Às vezes; ■ Nunca; ■ Não observado.

Objetivo geral (Avaliação Final)	Objetivos específicos	Indicadores de avaliação	N.º do aluno																					
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
Aprender a respeitar os outros no contexto de aprendizagem da sala de aula	Respeitar o colega.	Respeita o colega.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Respeitar a participação do colega na sala de aula	Respeita a participação do colega na sala de aula	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Respeitar as indicações do professor.	Respeita as indicações do professor.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Respeitar as regras da sala de aula.	Respeita as regras da sala de aula.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Resolver os conflitos sem recorrer à violência física ou verbal.	Resolve os conflitos sem recorrer à violência física ou verbal.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

Legenda: ■ Sempre; ■ Às vezes; ■ Nunca; ■ Não observado.

## ANEXO PP. Resultados das fichas de avaliação de Português, Ciências Naturais e Matemática

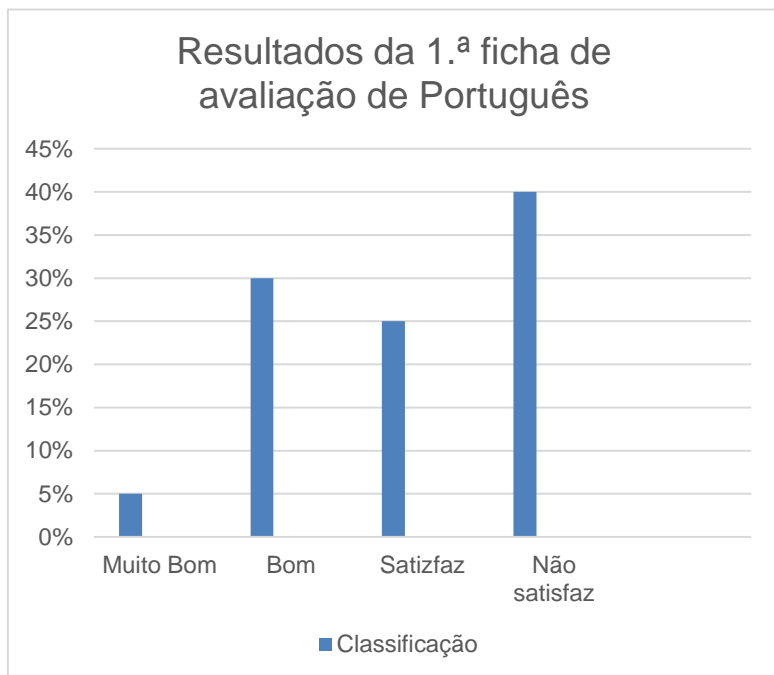


Figura 28. Gráfico ilustrativo dos resultados da 1.ª da ficha de avaliação de português. Dados recolhidos a partir de um questionário aplicados a uma turma do 3.º ano, numa escola localizada em Lisboa.

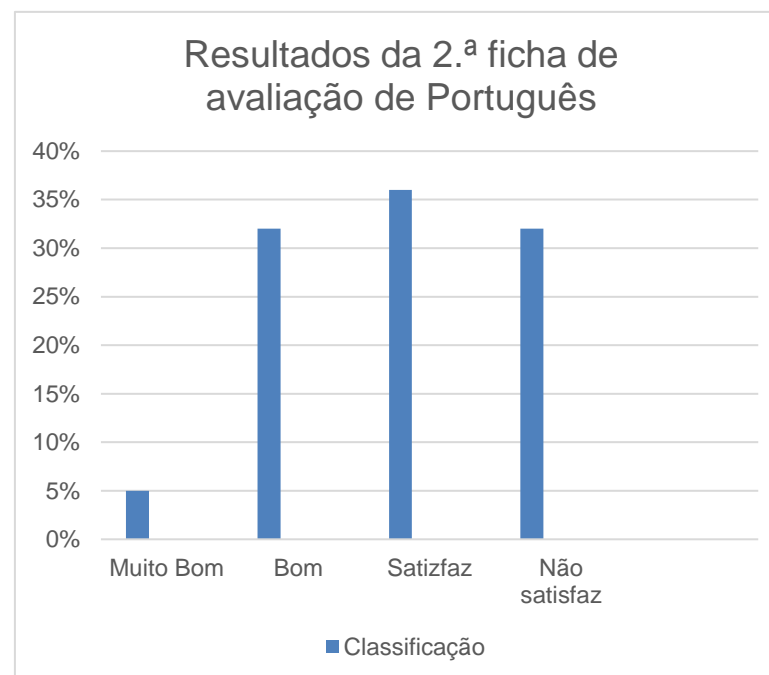


Figura 29. Gráfico ilustrativo dos resultados da 2.ª da ficha de avaliação de português. Dados recolhidos a partir de um questionário aplicados a uma turma do 3.º ano, numa escola localizada em Lisboa.

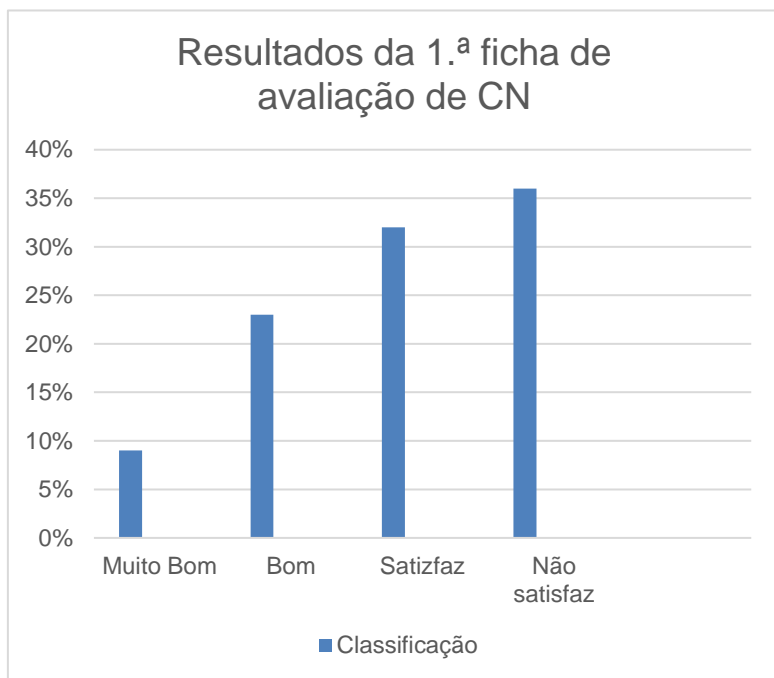


Figura 30. Gráfico ilustrativo dos resultados da 1.ª da ficha de avaliação de CN. Dados recolhidos a partir de um questionário aplicados a uma turma do 3.º ano, numa escola localizada em Lisboa.

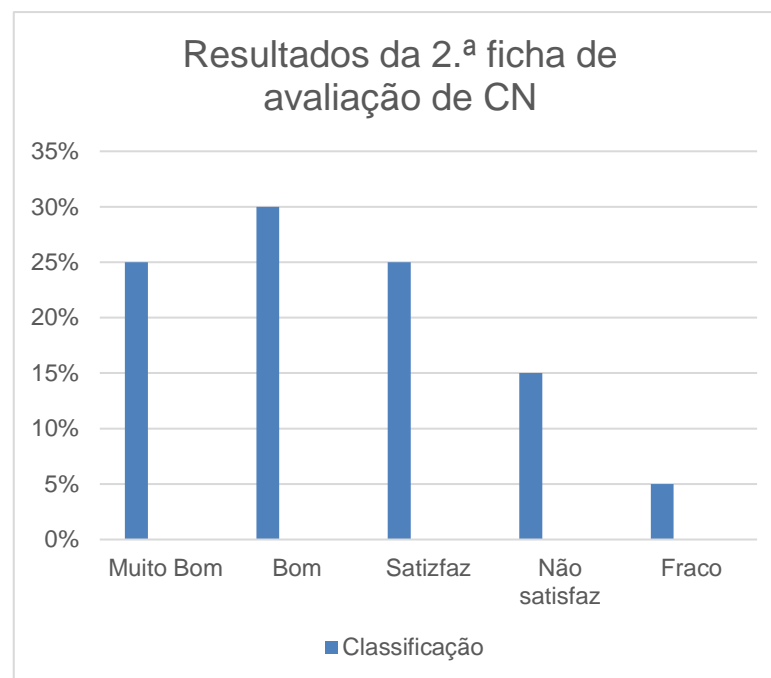


Figura 31. Gráfico ilustrativo dos resultados da 2.ª da ficha de avaliação de CN. Dados recolhidos a partir de um questionário aplicados a uma turma do 3.º ano, numa escola localizada em Lisboa.

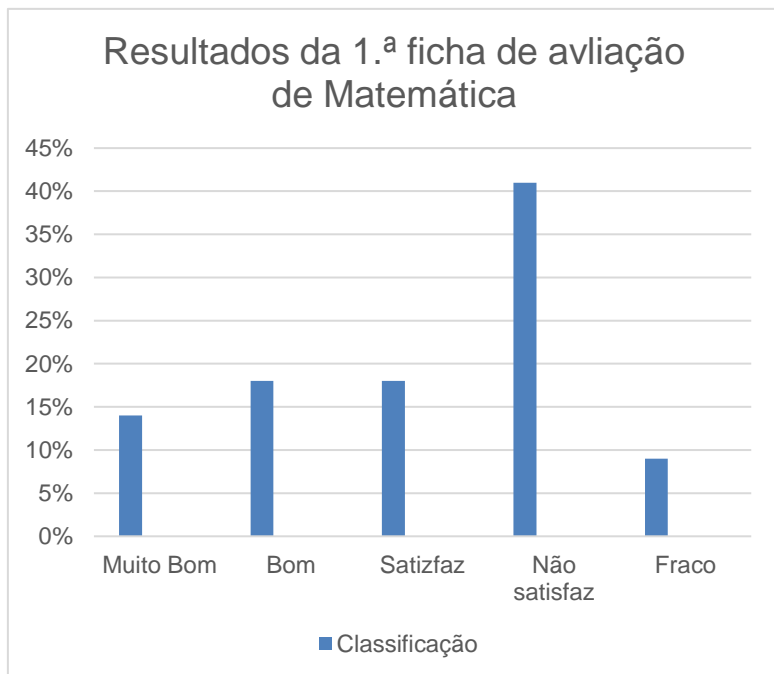


Figura 32. Gráfico ilustrativo dos resultados da 1.ª da ficha de avaliação de Matemática. Dados recolhidos a partir de um questionário aplicados a uma turma do 3.º ano, numa escola localizada em Lisboa.

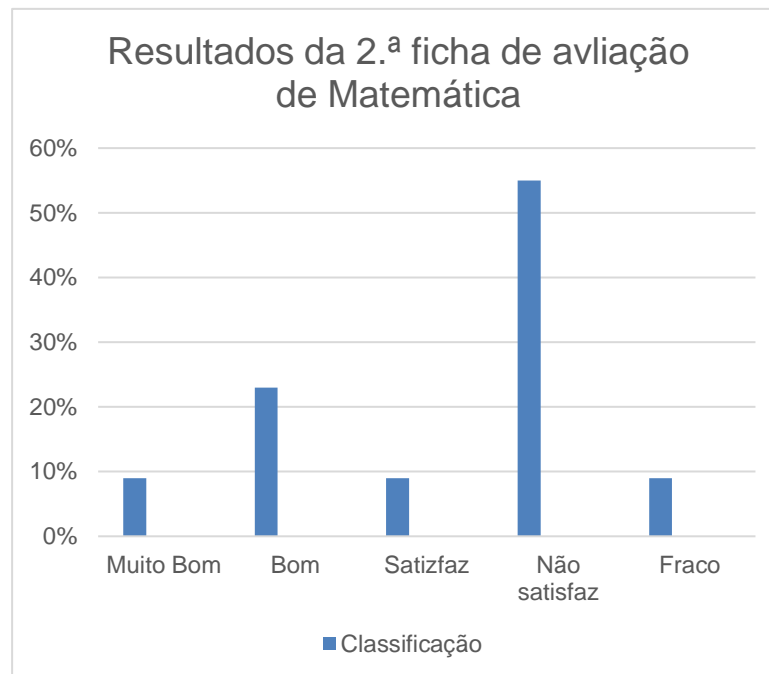


Figura 33. Gráfico ilustrativo dos resultados da 2.ª da ficha de avaliação de Matemática. Dados recolhidos a partir de um questionário aplicados a uma turma do 3.º ano, numa escola localizada em Lisboa.

## Anexo QQ. Avaliação do objetivo geral “desenvolver a capacidade de explicitação de conhecimentos, oralmente e por escrito”

Objetivo geral (Avaliação Inicial)	Objetivos específicos	Indicadores de avaliação	N.º do aluno																							
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Desenvolver competências de explicitação de conhecimentos, oralmente e por escrito.	Explicitar os procedimentos tomados para a realização das tarefas.	Explicita os procedimentos tomados para a realização das tarefas.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Explicitar o raciocínio utilizado para a realização da tarefa.	Explicita o raciocínio utilizado para a realização da tarefa.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Explicitar os conceitos aprendidos na realização de uma tarefa.	Explicita os conceitos aprendidos na realização de uma tarefa.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

Legenda: ■ Sempre; ■ Às vezes; ■ Nunca; ■ Não observado.

Objetivo geral (Avaliação Final)	Objetivos específicos	Indicadores de avaliação	N.º do aluno																							
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Desenvolver competências de explicitação de conhecimentos, oralmente e por escrito.	Explicitar os procedimentos tomados para a realização das tarefas.	Explicita os procedimentos tomados para a realização das tarefas.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Explicitar o raciocínio utilizado para a realização da tarefa.	Explicita o raciocínio utilizado para a realização da tarefa.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Explicitar os conceitos aprendidos na realização de uma tarefa.	Explicita os conceitos aprendidos na realização de uma tarefa.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

Legenda: ■ Sempre; ■ Às vezes; ■ Nunca; ■ Não observado.