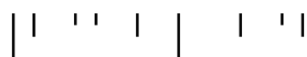



**◊ contributo da análise  
iconográfica para o desenvolvimento  
de competências de comunicação  
histórico-geográficas**

Sara Margarida Poejo Carvalho

Relatório da prática do ensino supervisionada apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico

2020-2021





**o contributo da análise  
iconográfica para o desenvolvimento  
de competências de comunicação  
histórico-geográficas**

Sara Margarida Poejo Carvalho

Relatório da prática do ensino supervisionada apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Orientadora: Professora Doutora Maria João Oliveira Antunes Barroso Hortas

2020-2021



## AGRADECIMENTOS

Chegada ao fim desta viagem, importa olhar para trás e agradecer a todos aqueles que me apoiaram e contribuíram para a realização deste percurso.

Começo por agradecer à Professora Doutora **Maria João Hortas** por todo o apoio, disponibilidade, dedicação e partilha não só durante a execução deste relatório mas ao longo do meu percurso académico.

Aos meus **pais**, pelo apoio, por me terem possibilitado a concretização de mais um sonho e pelo exemplo de aprendizagem constante. Em especial à minha **Mãe**, por ter sido o farol que me iluminou nesta caminhada, por toda a confiança que depositou em mim, e por me demonstrar todos os dias o orgulho que sente por mim.

Aos meus **avós**, pelo constante carinho, preocupação e palavras de apoio.

Ao meu namorado, **Bruno Duarte**, que me acompanhou, acreditou, elogiou, apoiou e transmitiu sempre confiança e entusiasmo ao longo deste processo.

À minha companheira desta grande aventura, **Sónia Serrano**, pelo incrível trabalho que juntas desenvolvemos, pela amizade que se criou e pelo apoio constante.

À minha **irmã**, pela sua ajuda, pelo seu abraço apertado, palavras de coragem, confiança e amor.

Ao meu **Boogui**, *cãopanheiro*, que foi sempre a minha sombra e companhia constante.

A todas as **crianças** que se cruzaram comigo ao longo deste percurso, que me fizeram crescer a todos os níveis e me tornar numa futura profissional mais qualificada.

Ao Professor Doutor **Alfredo Dias**, pela transmissão da sua sabedoria, pelo seu apoio e dedicação.

Ao **Paulo**, pela preocupação, zelo e pelo seu carinho.

A todas estas pessoas, o meu obrigado sentido.

## **RESUMO**

O presente Relatório de Estágio desenvolve-se no âmbito da unidade curricular de Prática do Ensino Supervisionada II, integrada no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, da ESELx. Tendo em conta as características dos alunos, de ambos os contextos, foi possível definir uma problemática comum que orientou o estudo empírico que se apresenta neste relatório: A análise iconográfica como recurso didático no ensino da História e Geografia contribui para o desenvolvimento de competências de comunicação. A resposta a esta problemática configura-se em três objetivos: (i) compreender a importância da análise iconográfica no ensino e aprendizagem da História e Geografia; (ii) reconhecer o contributo da análise iconográfica no desenvolvimento de competências de comunicação em História e Geografia; e, (iii) analisar as competências de comunicação em História e Geografia desenvolvidas a partir da análise iconográfica.

O estudo, de natureza fundamentalmente qualitativa mobiliza um quadro teórico que articula os conceitos e conceções que justificam a importância da iconografia enquanto recurso didático, reconhecendo o contributo da análise iconográfica no desenvolvimento de competências comunicativas em História e Geografia.

Os resultados obtidos, indicam que o recurso a iconografias para comunicar em História e Geografia desenvolveu nos alunos capacidades de: (i) mobilização de vocabulário e conhecimentos histórico-geográfico; (ii) exploração e construção de conhecimento em História e Geografia (iii) compreensão da distribuição e organização de fenómenos no espaço e, (iv) comunicação gráfica, escrita e oral. Estas capacidades contribuem para o desenvolvimento de competências comunicativas em História e Geografia.

**Palavras-chave:** iconografia; competências de comunicação em História e Geografia; recurso didático; 1.º e 2.º CEB

## **ABSTRACT**

The present Internship Report is developed within the scope of the Supervised Teaching Practice II curricular unit, part of the Master's Degree in Teaching in the 1st Cycle of Basic Education (CBE) and Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd CBE.

Considering the characteristics of the students from both contexts, it was possible to establish a common problem that respected the study: Iconographic analysis as a didactic resource in the teaching of History and Geography contribute to the development of communication skills. The answer to this problematic is guided by three objectives: (i) understand the importance of iconographic analysis in teaching and learning History and Geography; (ii) recognize the contribution of iconographic analysis in the development of communication skills in History and Geography; and (iii) analyze the communication skills in History and Geography developed from iconographic analysis.

The qualitative study, mobilizes a theoretical framework that articulates the concepts and conceptions that justify the importance of iconography as a didactic resource, recognizing the contribution of iconographic analysis in the development of communicative skills in History and Geography.

The results obtained indicate that the use of iconographies to communicate in History and Geography developed in students the skills of: (i) mobilization the vocabulary and the historical-geographic knowledge; (ii) exploration and construction of knowledge in History and Geography (iii) understanding the distribution and phenomena organization in space; (iv) graphic, written and oral communication. These skills contribute to the development of communicative competences in History and Geography.

**Keywords:** iconography; skills communication in History and Geography; didactic resources; 1st and 2nd CBE.

## ÍNDICE GERAL

|   |    |
|---|----|
| 1. Introdução .....   | 1  |
| PARTE I .....   | 3  |
| 2. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB.....   | 3  |
| 2.1. Caracterização do contexto socioeducativo .....  | 4  |
| 2.2.1. Instituição .....  | 4  |
| 2.1.2. Turma .....  | 5  |
| 2.1.3. Ação pedagógica do professor cooperante.....   | 6  |
| 2.2. Problemática, objetivos e estratégias gerais de intervenção .....  | 8  |
| 3. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 2.º Ciclo do Ensino Básico10                           |    |
| 3.1 Caracterização do contexto socioeducativo .....   | 11 |
| 3.1.1 Instituição .....   | 11 |
| 3.1.2 Ação pedagógica dos professores cooperantes .....   | 12 |
| 3.1.3 Turmas.....   | 13 |
| 3.2. Problemática, objetivos e estratégias gerais de intervenção .....  | 14 |
| 4. Análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos.....  | 17 |
| PARTE 2 .....   | 30 |
| 5. Apresentação do estudo .....   | 30 |
| 6.Fundamentação teórica .....   | 34 |
| 6.1 A iconografia enquanto recurso didático no ensino da História e Geografia .....                                 | 35 |
| 6.2 A iconografia e a construção de conhecimento em História e Geografia.....                                       | 38 |
| 6.3. O desenvolvimento de competências comunicativas em História e Geografia a partir da análise iconográfica ..... | 40 |

|  |     |
|--|-----|
| 7. Metodologia.....  | 47  |
| 8. Apresentação e discussão dos resultados .....   | 52  |
| 8.1. A importância da análise iconográfica no ensino aprendizagem da História e Geografia .....                          | 53  |
| 8.2. O contributo da análise iconográfica no desenvolvimento de competências de comunicação em História e Geografia..... | 56  |
| 8.3. As competências de comunicação histórico-geográficas desenvolvidas a partir da análise iconográfica .....           | 61  |
| 9. Conclusões.....   | 81  |
| Reflexão Final .....   | 84  |
| Referências .....  | 87  |
| Anexos.....  | 95  |
| Anexo A- Planificação de HGP - 15 de março de 2021 .....   | 96  |
| Anexo B- Planificação de Português - 2 de março de 2021 .....  | 99  |
| Anexo C- Planificação de Português - 22 de março de 2021 .....   | 101 |
| .....  | 103 |
| Anexo D- Museu virtual- arsetps .....  | 103 |
| Anexo E- Questionários Google Forms .....  | 104 |
| Anexo F- Learningapps .....  | 105 |
| Anexo G- Esquemas Sínteses .....   | 106 |
| Anexo H- Atividades de diferenciação pedagógica .....  | 107 |
| Anexo I- Metro Quadrado .....  | 108 |
| Anexo J- Dicionário Ilustrado .....  | 109 |
| Anexo K- Maracas, instrumento musical .....  | 110 |
| Anexo L- Planificação de Português - 25 de maio de 2021 .....  | 111 |
| Anexo M- Perímetro com o Cuisenaire.....   | 113 |

|   |     |
|---|-----|
| Anexo N- Cartazes: Os pioneiros da aviação .....  | 114 |
| Anexo O- Planificação de Português- 10 de março de 2021 .....   | 115 |
| Anexo P- Planificação de HGP- 1 de março de 2021.....   | 117 |
| Anexo Q- Planificação de HGP- 8 de março de 2021 .....  | 121 |
| Anexo R- Planificação de Português- 30 de abril de 2021 .....   | 124 |
| Anexo S- Planificação de Estudo do Meio - 16 de abril de 2021.....                                    | 126 |
| Anexo T- Planificação de Estudo do Meio - 31 de maio de 2021 .....                                    | 128 |
| Anexo U- Ficha de diagnóstico de HGP .....  | 130 |
| Anexo V- Esquema a partir da análise de uma iconografia .....   | 132 |
| Anexo W- Planificação de HGP- 22 de março de 2021 .....   | 134 |
| Anexo X- Ficha final 2.º CEB .....  | 137 |
| Anexo Y- Os mini geógrafos.....   | 140 |
| Anexo Z- Os mini guias turísticos.....  | 141 |
| Anexo AA- O Dia do Regicídio /Planta da Praça do Comércio.....  | 142 |
| Anexo BB- Atividades e respetivos indicações de avaliação da competência comunicativa, no 2.ºCEB..... | 144 |
| Anexo CC- Tabelas de categorias de comunicação em HG .....  | 146 |
| Anexo DD- Atividades, objetivos específicos e categorias de análise.....                              | 148 |
| Anexo EE- Tabela quantitativa sobre o percurso na planta.....   | 150 |

## ÍNDICE DE FIGURAS

|   |    |
|---|----|
| Figura 1- Categorização da Imagem 1- Pelágio .....                        | 63 |
| Figura 2- Categorização da Imagem 2 - Batalha alusiva à Reconquista ..... | 64 |
| Figura 3- Nuvem de palavras da imagem 1 .....                             | 64 |
| Figura 4- Nuvem de palavras da imagem 2 .....                             | 64 |
| Figura 5- Construção do mapa (B-MB-1C).....                               | 73 |
| Figura 6- Construção do mapa (B-V-1C) .....                               | 73 |
| Figura 7- Planta e percurso traçado (D-M-1C).....                         | 75 |
| Figura 8- Planta e percurso traçado (D-RS-1C) .....                       | 75 |
| Figura 9- Nuvem de palavras imagem 1.....                                 | 76 |
| Figura 10- Nuvem de palavras imagem 2.....                                | 76 |

## ÍNDICE DE TABELAS

|  |    |
|--|----|
| Tabela 1- Objetivos Gerais e Estratégias de Intervenção no 1º CEB .....              | 8  |
| Tabela 2- Objetivos Gerais, Indicadores de Avaliação e Atividades no 1º CEB .....    | 9  |
| Tabela 3- Objetivos Gerais e Estratégias de Intervenção no 2º CEB .....              | 15 |
| Tabela 4- Objetivos Gerais, Indicadores de Avaliação e Atividades no 2º CEB .....    | 15 |
| Tabela 5- Métodos e técnicas de recolha de dados utilizados no estudo.....           | 49 |
| Tabela 6- Atividades e respetivos objetivos para o 2.º CEB .....                     | 57 |
| Tabela 7- Tipos de comunicação trabalhados em cada atividade.....                    | 58 |
| Tabela 8- Atividades e respetivos objetivos para o 1.º CEB .....                     | 59 |
| Tabela 9- Tipos de comunicação trabalhados em cada atividade.....                    | 60 |
| Tabela 10- Relação entre as Atividades e os tipos de comunicação, 2.ºCEB .....       | 62 |
| Tabela 11- Atividade A (Ficha Diagnóstico) 2.º CEB .....                             | 65 |
| Tabela 12- Síntese das categorias da comunicação presentes na atividade A, 2.º CEB . | 66 |
| Tabela 13- Perguntas e respostas á análise iconográfica .....                        | 67 |
| Tabela 14- Perguntas e respostas à análise iconográfica .....                        | 67 |
| Tabela 15- Perguntas e respostas à análise iconográfica .....                        | 68 |
| Tabela 16- Síntese das categorias da comunicação presentes na atividade B, 2.º CEB . | 69 |
| Tabela 17- Vocabulário histórico-geográfico mobilizado para a construção do texto... | 70 |
| Tabela 18- Síntese das categorias da comunicação presentes na atividade G, 2.º CEB . | 70 |
| Tabela 19- Atividades e respetivos tipos de comunicativa, 1.ºCEB.....                | 72 |
| Tabela 20- Síntese das categorias da comunicação presentes na atividade B, 1.º CEB . | 74 |
| Tabela 21- Síntese das categorias da comunicação presentes na atividade D, 1.ºCEB..  | 75 |
| Tabela 22- Síntese das categorias da comunicação presentes na atividade E, 1.ºCEB .. | 77 |
| Tabela 23- Descrições e vocabulário histórico-geográfico .....                       | 78 |
| Tabela 24- Síntese das categorias da comunicação presentes na atividade F, 1.ºCEB .. | 79 |

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

|       |                                       |
|-------|---------------------------------------|
| APC   | Aplica Conhecimentos                  |
| CEB   | Ciclo do Ensino Básico                |
| ESELx | Escola Superior de Educação de Lisboa |
| HG    | História e Geografia                  |
| HGP   | História e Geografia de Portugal      |
| IP    | Identifica Personagens                |
| LE    | Localização no Espaço                 |
| LT    | Localização no Tempo                  |
| ME    | Ministério da Educação                |
| PC    | Professores Cooperantes               |
| PES   | Prática de Ensino Supervisionada      |
| PI    | Projeto de Intervenção                |

# 1. Introdução

| | ' ' | | ' '

O presente relatório foi redigido no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada III (PES) do 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Lisboa, do Instituto Politécnico de Lisboa.

Neste sentido, o objetivo deste relatório prende-se com a realização de uma análise e avaliação, numa perspetiva reflexiva, da intervenção realizada nos contextos de estágio de 1.º e 2.º CEB, em duas instituições de ensino públicas. O relatório apresenta ainda um estudo empírico, desenvolvido em ambos os ciclos, sobre o recurso à análise iconográfica no desenvolvimento de competências de comunicação histórico-geográficas. A problemática que orienta este estudo tem a seguinte definição: *a análise iconográfica como recurso da História e Geografia contribui para o desenvolvimento de competências de comunicação histórico-geográficas.*

No que diz respeito à estrutura organizativa o presente documento apresenta-se em duas partes. Na primeira, são apresentadas as descrições das duas práticas pedagógicas, culminando na sua análise crítica e, na segunda, desenvolve-se o estudo empírico. Relativamente à primeira parte, esta encontra-se dividida em três capítulos: 1) descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB; 2) descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB; 3) análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos.

A estrutura da segunda parte engloba cinco capítulos distintos. O primeiro, corresponde à apresentação do estudo, do tema e do problema objeto de investigação, bem como da problemática e dos objetivos gerais que orientam a construção da resposta à mesma. No segundo capítulo, detemo-nos sobre a revisão da literatura para fundamentar teoricamente a problemática de estudo. No terceiro capítulo, são apresentadas as opções metodológicas e os procedimentos éticos. O quarto capítulo apresenta a análise e discussão dos resultados obtidos, estruturando-se a partir dos objetivos gerais de investigação. De seguida, no quinto e último capítulo desta secção, apresentam-se as conclusões, respondendo à problemática que orientou este estudo investigativo.

Por último, surge a reflexão final construída a partir da análise dos contributos do percurso realizado na PES II para o desenvolvimento das competências pessoais e profissionais.

## PARTE I

### 2. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB

| | ' ' | | ' ' |

Nesta secção encontra-se a síntese descritiva da intervenção educativa realizada no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), no âmbito da PES II, que decorreu entre os dias 7 de abril a 4 de junho de 2021.

Nesta primeira secção encontram-se a caracterização e a análise sumária do meio e da escola; do grupo turma onde decorreu a prática educativa, enunciando as suas fragilidades e potencialidades, em todas as áreas disciplinares. A seguir, surge a análise crítica dos princípios orientadores da ação educativa, nomeadamente, a organização e gestão pedagógica e a regulação e avaliação dos processos de ensino e aprendizagem. Por fim, realiza-se a análise dos processos de regulação e avaliação das aprendizagens.

## **2.1. Caracterização do contexto socioeducativo**

A escola onde decorreu a intervenção educativa encontra-se inserida num Agrupamento de Escolas localizado na freguesia de Alfragide, no concelho de Amadora, na Área Metropolitana de Lisboa. O Agrupamento é constituído por quatro escolas, três de educação pré-escolar e 1.º ciclo e uma de 2.º e 3.º ciclos.

Segundo os dados dos Censos (2011) a freguesia tem uma percentagem de população jovem (0-14 anos) de apenas 19,89%. Em termos socioculturais, a população apresenta um nível de ensino médio-alto, na medida em que 47,60 % dos habitantes têm o ensino superior e, apenas 1,28% é analfabeto. A freguesia caracteriza-se também pela presença de população estrangeira, 2,39% da população total.

### **2.2.1. Instituição**

No Agrupamento, “da totalidade da população escolar, 5% são estrangeiros, provenientes de 16 países diferentes, com maior expressão de alunos de origem cabo-verdiana e brasileira. Quanto à ação social escolar, 53% dos alunos não beneficiam de auxílios económicos” (PE, 2018-2019, p. 5). Em setembro de 2018 o Agrupamento iniciou o Programa Cultural do Agrupamento “baseado na concretização de um plano de intervenção no domínio das diferentes formas de arte: Artes Visuais, Música, Dança, Teatro, Cinema, Fotografia, Curadoria para a infância e diferentes cruzamentos

disciplinares, conjugando dois eixos de intervenção, nomeadamente, a formação de docentes e não docentes e articulação com instituições culturais” (PE, 2018-2019, p.6).

### 2.1.2. Turma

Ao longo das duas primeiras semanas de estágio foi possível caracterizar a turma, a partir da observação direta das dinâmicas das aulas, da análise dos documentos orientadores da política do Agrupamento e da entrevista à professora cooperante

A turma na qual foi realizada a intervenção educativa frequentava o 4.º ano de escolaridade, sendo constituída por 24 alunos, 11 do sexo feminino e 13 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos. Em termos de nacionalidades a turma apresenta alguma homogeneidade, sendo todos os elementos de nacionalidade portuguesa. Os encarregados de educação são maioritariamente licenciados, apenas dois elementos têm o 3.º ciclo e três o ensino secundário.

Relativamente ao comportamento e atitudes da turma, de uma forma geral os alunos são conversadores, bem formados, interessados, autónomos, trabalhadores e motivados. Por vezes são conflituosos e bastante distraídos.

Sobre as aprendizagens já realizadas, nas diferentes áreas curriculares, as principais **fragilidades** da turma situavam-se: (i) ao nível da escrita na área curricular do **Português**, concretamente na coesão, no vocabulário e na ortografia; (ii) na realização de operações numéricas, nomeadamente, na multiplicação com números decimais e na divisão com dois divisores, na área disciplinar de **Matemática**; (iii) na leitura e interpretação de imagens e mapas, na esquematização e recolha de informação essencial de um texto, na área curricular do **Estudo do Meio**. Na área das **Expressões**, nomeadamente **Expressão Musical e Dramática**, a turma não dispunha de aulas. A área de **Educação Físico-Motora** era lecionada duas vezes por semana e a grande fragilidade identificada na turma assentava na grande competitividade e na dificuldade em lidar com a frustração. Além destas fragilidades, em termos de **Competências Sociais**, a turma também apresentava dificuldades ao nível da partilha, das relações interpessoais e em aceitar a diferença. Quanto às **potencialidades** destacavam-se: (i) o gosto pela leitura, a boa capacidade de exposição das ideias oralmente, uma leitura fluida e bem articulada e

a grande disponibilidade para participar, na área de **Português**; o gosto pela participação e empenho nas atividades em **Estudo do Meio**; a facilidade em converter medidas de comprimento e a autonomia na realização das tarefas na área da **Matemática**. Na área das **Expressões**, concretamente na **Expressão Plástica**, os alunos eram bastante perfeccionistas, demonstrando bom desenvolvimento da motricidade fina, noção de espaço e sentido estético. Também em **Educação Físico-Motora** era manifesto o gosto e o empenho. Sobre as **Competências Sociais**, destacam-se a pontualidade, a assiduidade, a organização e o cumprimento de tarefas. O interesse e educação são características que na turma surgiam a par e em relação com o bom desempenho.

Relativamente ao relacionamento aluno-aluno e professor-aluno, evidenciou-se uma boa relação entre todos os intervenientes, embora em alguns momentos surgissem conflitos. Os conflitos ocorriam fundamentalmente na ausência da professora cooperante, no recreio ou nas restantes áreas disciplinares que não eram lecionadas pela docente titular. Os alunos apresentavam dificuldades em gerir conflitos e demonstravam picos emocionais.

### **2.1.3. Ação pedagógica do professor cooperante**

A análise das potencialidades e fragilidades da turma conduziu à reflexão sobre quais os objetivos e as estratégias que devem orientar a intervenção pedagógico didática. Neste processo foram ainda consideradas as práticas da professora cooperante para o desenho do plano de organização e gestão do processo de ensino e aprendizagem. Algumas rotinas foram mantidas, concretamente, a escrita do número da lição, o registo de apontamentos no caderno diário e a organização das áreas curriculares a lecionar mantendo os tempos antes estabelecidos.

No que concerne à organização das atividades de ensino e aprendizagem, em termos de tempo e conteúdos trabalhados, esta resultava da planificação desenhada no início do ano e da planificação semanal, construídas em grupo e com o consenso de todos os professores do mesmo ano de escolaridade.

No período de observação verificámos que as aulas não seguiam sempre a mesma sequência, na medida em que ocorriam momentos expositivos, momentos de trabalho

autónomo individual, sustentados maioritariamente nos manuais. Durante as aulas, o diálogo era frequente, com muitos momentos de oralidade. Os conhecimentos dos alunos eram frequentemente mobilizados, colocando o aluno no centro da aprendizagem. A docente, perante as dificuldades sentidas pelo grupo, apoiava individualmente cada aluno, explicando e esclarecendo as dúvidas. Quando necessário esta explicação também acontecia para o grande grupo.

O trabalho de grupo era pouco frequente, pois devido à situação pandémica a professora reduzia ao máximo a proximidade física entre os alunos. Em termos de recursos educativos, cada aluno tinha o seu caderno diário para fazer os seus registos, o caderno de Matemática e o caderno dos trabalhos de casa, os manuais das diferentes áreas e uma gramática.

A participação dos alunos nas atividades propostas fazia-se de forma responsável, organizada e empenhada. Eram assíduos e pontuais e cumpriam sempre as tarefas de casa. Contudo, em alguns momentos, registava-se alguma distração e burburinho na sala. Partindo destas observações considerámos relevante inserir novas atividades, excluindo o uso regular dos manuais escolares, tornando a prática de ensino e aprendizagem mais motivadora, dinâmica e estimulante, potenciando a motivação e interesse pelos conteúdos abordados.

Relativamente às finalidades educativas e princípios orientadores da ação pedagógica, a docente recorria frequentemente momentos expositivos e ao manual. As atividades em pequeno grupo eram pouco frequentes, mas a aposta na partilha dos conhecimentos prévios dos alunos desencadeava o ensino e a aprendizagem de diversos conteúdos. Para promover as relações interpessoais, tratando-se de alunos com dificuldade em gerir a frustração, a professora recorria regularmente à visualização de vídeos provocando o diálogo e a partilha de opiniões sobre os comportamentos sociais a adotar em sociedade.

No que respeita à avaliação das aprendizagens os alunos realizaram um teste sumativo para cada área disciplinar (Matemática, Português, Estudo do Meio, História e Expressão Plástica), previamente agendado. Enquanto professora estagiária realizei, com o meu par, grelhas de registo de observação e de avaliação dos objetivos de intervenção propostos. Estas grelhas foram preenchidas tendo em conta os instrumentos de avaliação,

tanto as fichas de trabalho como os registos dos momentos de exposição oral, resultantes da observação direta.

## 2.2. Problemática, objetivos e estratégias gerais de intervenção

Atendendo às fragilidades e potencialidades enunciadas anteriormente, definiu-se como problemática do projeto de intervenção: *A utilização de fontes de informação com diferentes linguagens contribui para o desenvolvimento de competências ao nível da ortografia e potencia diversas formas de comunicação do conhecimento.* Pretendia-se, assim, através do recurso a diversas fontes de informação com diferentes linguagens, conduzir os alunos no desenvolvimento da compreensão ortográfica e na produção de diversas formas de comunicação do conhecimento. Em resposta à problemática definiram-se três objetivos gerais e sete estratégias no plano de intervenção, apresentando-se na tabela 1 a forma como estes dialogam.

Relativamente ao primeiro objetivo geral, as estratégias valorizam a escrita de textos, respeitando o tema, as regras de ortografia e pontuação e a compreensão do sentido da palavra. Para o segundo objetivo, a escolha recaiu sobre estratégias que privilegiassem o desenvolvimento da relação com o outro, a capacidade de partilhar, a capacidade de resolver conflitos e de lidar com a frustração. Por último, para o terceiro objetivo geral, privilegiou-se a realização de sínteses de informação a partir de vários documentos escritos e imagens, utilizando vocabulário específico do tema em estudo.

Tabela 1- *Objetivos Gerais e Estratégias de Intervenção no 1º CEB*

| Objetivos Gerais   | Estratégias  |
|--|--|
| 1. Desenvolver competências ao nível ortográfico a partir de fontes de informação com diversas linguagens. | 1.1 Exploração de imagens e documentos cartográficos como recursos para a compreensão leitora.<br>1.2 Construção de resumos, como forma de sistematizar os conhecimentos construídos.<br>1.3 Exploração de diferentes fontes de informação como recurso de ensino e aprendizagem.<br>1.4 Construção de pequenos textos mobilizando as regras de ortografia e de pontuação.<br>1.5 Construção do dicionário da turma para trabalhar a ortografia. |
| 2. Melhorar as competências sociais ao nível da interação e da relação na sala de aula.                    | 2.1 Dinamização de momentos de debate para desenvolver competências sociais.   |
| 3. Construir esquemas e sínteses.  | 3.1 Construção de resumos, como forma de sistematizar os conhecimentos construídos.<br>3.2 Análise e construção de esquemas conceptuais;<br>3.3 Exploração de diferentes fontes de informação como recurso de ensino e aprendizagem.   |

Fonte: Projeto de Intervenção do 1.º CEB

Para a concretização dos objetivos gerais e tendo como referência as estratégias gerais, apresentam-se na tabela 2 as atividades e a relação destas com os objetivos, explicitando os indicadores de avaliação do projeto.

Tabela 2- *Objetivos Gerais, Indicadores de Avaliação e Atividades no 1º CEB*

| Objetivos Gerais   | Indicadores de avaliação  | Atividades implementadas  |
|--|---|---|
| 1. Desenvolver competências ao nível ortográfico a partir de fontes de informação com diversas linguagens. | A1. Escreve textos respeitando o tema, as regras de ortografia e pontuação.<br>A2. Compreende o sentido da palavra  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção de textos literários: texto narrativo, descritivo e dramático;</li> <li>• Construção de um dicionário ilustrado;</li> <li>• Interpretação e análise de imagens e mapas para a produção de textos descritivos.</li> </ul>      |
| 2. Melhorar as competências sociais ao nível da interação e da relação na sala de aula.                    | B1. Respeita a opinião do outro.<br>B2. Releva capacidade de partilha;<br>B3. Demonstra capacidade de resolução de conflitos;<br>B4. Revela capacidade de lidar com a frustração. | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização de debates e reflexões sobre relações interpessoais através da visualização de vídeos;</li> <li>• Realização de atividades a pares e em pequenos grupos;</li> <li>• Produção de textos sobre como vemos o outro.</li> </ul> |
| 3. Construir esquemas e sínteses.  | C1. Realiza sínteses da informação de vários documentos e imagens.<br>C2. Utiliza vocabulário específico do tema em estudo.   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização de sínteses e esquemas;</li> <li>• Realização de cartazes;</li> <li>• Recolha de informação em diferentes formatos.</li> </ul>  |

Fonte: Projeto de Intervenção do 1.º CEB

Procurando fazer uma avaliação dos objetivos do PI, a partir dos indicadores definidos na tabela, ainda que os registos recolhidos não tenham sido objeto de tratamento e não seja possível a sua mobilização para este balanço, é possível afirmar que nas interações diárias com os alunos se registou uma evolução positiva ao nível das atitudes para com os colegas, quer na resolução de conflitos, quer na capacidade de partilha e de ouvir o outro (Obj. 2). Sobre as competências relacionadas com a ortografia e a construção de esquemas síntese (Obj. 1 e Obj. 3), exploradas no estudo investigativo a que nos propomos, a evolução positiva será objeto de análise mais detalhada posteriormente.

**3. Descrição sintética  
da prática pedagógica  
desenvolvida no 2.º  
Ciclo do Ensino  
Básico**

| | ' ' | | ' ' |

### **3.1 Caracterização do contexto socioeducativo**

Nesta secção será apresentada, uma síntese descritiva e analítica da intervenção pedagógica realizada no 2.º CEB, no âmbito da unidade curricular de PES II, que decorreu entre os dias 8 de fevereiro e 26 de março. Em primeiro lugar, apresentam-se as principais finalidades educativas da instituição cooperante, seguindo-se os princípios orientadores para a ação pedagógica dos PC, nomeadamente a organização e gestão pedagógica e os processos de regulação e avaliação das aprendizagens. Em segundo lugar, analisam-se os grupos turma, destacando as potencialidades e fragilidades identificadas durante o período de observação. Segue-se a definição da problemática e dos objetivos gerais de intervenção, bem como, as estratégias e atividades adotadas e, por último, os processos de avaliação e de regulação das aprendizagens.

#### **3.1.1 Instituição**

A instituição pública de ensino onde decorreu a intervenção pedagógica no 2.º CEB é sede de agrupamento e localiza-se na freguesia de Alfragide, no concelho da Amadora. Com uma população escolar heterogénea em termos socioeconómicos e uma “diversidade cultural e étnica” (Projeto Educativo, 2019-2020, p.8), o Agrupamento abrange as valências do pré-escolar ao 3.º CEB, dispersando-se por diferentes edifícios.

Valorizando a excelência pedagógica e relacional, através da adoção de estratégias inclusivas e de diferenciação pedagógica, objetivando o desenvolvimento das competências cognitivas e sociais, o Agrupamento tem como princípios pedagógicos: o rigor, o compromisso, a tolerância, a solidariedade, a responsabilidade, a cooperação e o espírito crítico. O objetivo central visa “promover o aumento gradual do sucesso educativo” (Projeto Educativo, 2019-2020, pg.10) através da: i) melhoria dos resultados escolares; (ii) prevenção da indisciplina; (iii) melhoria na articulação vertical e horizontal entre os ciclos do agrupamento; e, (iv) promoção do sentido estético e artístico.

### **3.1.2 Ação pedagógica dos professores cooperantes**

Na caracterização da ação pedagógica dos professores cooperantes recorreremos à análise das entrevistas individuais e da informação registada em notas de campo através da observação direta das práticas.

Antes de avançar para a caracterização dos modelos pedagógicos em que situamos a prática de cada cooperante, importa reforçar que neste ciclo de ensino o processo de observação e de intervenção decorreu remotamente. A prática pedagógica adotada pelos PC, de natureza essencialmente expositiva, sustenta-se no uso de manuais e de recursos audiovisuais, com destaque para a realização de questionários no *Google Forms*, como forma de consolidação e reforço da aprendizagem. As aulas alternavam entre momentos expositivos, trabalho em grande grupo e trabalho autónomo do aluno.

Na disciplina de Português, cada aula iniciava-se com a escrita do sumário apresentado em formato *Power Point*, seguindo-se a introdução da atividade e, posteriormente, em grande grupo, a exploração de textos do manual e de recursos digitais. Em termos de tarefas, a PC realizava atividades de compreensão escrita de textos, de compreensão oral através da escuta de canções, de leitura silenciosa, em voz alta e dialogada e resolução de exercícios gramaticais.

As aulas de HGP iniciavam-se com a escrita do sumário e a recapitulação dos conteúdos anteriormente abordados. Seguia-se o levantamento das ideias prévias dos alunos, a posterior explanação dos conteúdos pelo professor, com recurso a *Power Point*, e a sistematização. Por fim, os alunos copiavam para o caderno diário os resumos/esquemas e realizavam questionários no *Google Forms* com exercícios de consolidação.

No que respeita à organização e gestão do processo de ensino e aprendizagem, as atividades eram organizadas atendendo aos documentos orientadores do ME e às deliberações do grupo disciplinar que ” [...] trabalha de modo colaborativo, assegurando conjuntamente a planificação e o desenvolvimento curricular e o acompanhamento educativo regular das actividades dos alunos e monitoriza sistematicamente as

aprendizagens” (Formosinho & Machado, 2012, p. 45). A exploração dos conteúdos e das competências transversais decorria de forma articulada.

Quanto aos processos de avaliação e regulação das aprendizagens, estes realizavam-se diariamente recorrendo: a grelhas de observação direta focalizada; a fichas de consolidação, de sistematização e/ou de revisão; a registos da participação/empenho dos alunos na realização das tarefas, na intervenção e capacidade de argumentação, assim como da autonomia.

### 3.1.3 Turmas

A intervenção pedagógica ocorreu em duas turmas no 5.º ano de escolaridade do 2.º CEB. Durante o período de observação foi possível realizar um diagnóstico, através da observação direta, notas de campo e das entrevistas realizadas aos PC, para caracterizar as potencialidades e fragilidades do grupo, ao nível das disciplinas de Português e HGP, assim como das competências sociais.

Relativamente ao comportamento e atitudes de ambas as turmas, de uma forma geral os alunos eram conversadores, mas educados, participativos, ativos, empenhados e amigos uns dos outros.

A **turma E** era constituída por 20 alunos, sendo 11 do sexo feminino e 9 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos, tendo um aluno repetente. Nesta turma, duas alunas encontravam-se abrangidas pelo Decreto-Lei Nº 54/2018, de 6 de julho, estando a beneficiar de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, sendo acompanhadas por uma professora de educação especial.

Como potencialidades, ao nível do Português, os alunos demonstraram o gosto pela leitura e facilidade na oralidade aliada ao movimento e à representação. As fragilidades evidenciavam-se ao nível: (i) da leitura, na articulação, entoação e velocidade; (ii) da interpretação e compreensão de texto; (iii) da escrita, na ortografia e na pouca autonomia na realização das tarefas propostas.

Relativamente às potencialidades identificadas na disciplina de HGP, além do gosto pela disciplina, a turma demonstrava curiosidade e envolvimento na abordagem aos conteúdos, gosto pelo trabalho de grupo e disponibilidade para aprender. Todavia,

identificaram-se fragilidades: (i) na interpretação de imagens e mapas, conceitos e textos; (ii) na sistematização e esquematização de conteúdos; (iii) na seleção de informação essencial de um texto e na definição de noções de tempo e espaço.

A **turma F** era constituída por 19 alunos, 8 do sexo feminino e 11 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos, integrando duas alunas abrangidas por medidas seletivas, isto é, “[...] inclui práticas ou serviços dirigidos aos alunos em situação acrescida de insucesso escolar ou que evidenciam necessidades de suporte complementar” (Pereira, et al., 2018, p. 20) e adicionais que se prendem com “[...] intervenções mais frequentes e intensivas, desenhadas à medida das necessidades e potencialidades de cada aluno” (Pereira, et al., 2018, p. 20). Ao nível do Português, os alunos evidenciavam o gosto pela leitura e participação nas atividades. As fragilidades registavam-se na dificuldade na interpretação de textos e ao nível da leitura e da escrita. No que diz respeito, à disciplina de HGP as potencialidades e fragilidades diagnosticadas são as referidas anteriormente para a turma E.

### **3.2. Problemática, objetivos e estratégias gerais de intervenção**

Com base na reflexão e análise dos dados recolhidos e atendendo às potencialidades e fragilidades identificadas nas duas turmas, durante o período de observação, definiu-se como problemática central para a intervenção pedagógica: *A utilização de fontes de informação com diferentes linguagens contribui para o desenvolvimento de competências de compreensão leitora e potencia diversas formas de comunicação do conhecimento.*

Na construção da resposta a esta problemática definiram-se três objetivos gerais e três estratégias gerais para a intervenção, apresentando-se na tabela 3 a forma como estes dialogam.

Tabela 3- *Objetivos Gerais e Estratégias de Intervenção no 2º CEB*

| Objetivos Gerais   | Estratégias   |
|--|---|
| 1. Desenvolver competências de compreensão leitora a partir de fontes de informação com diferentes linguagens. | 1.1 Exploração oral e escrita de imagens e documentos cartográficos como recursos para a compreensão leitora.<br>1.2 Construção de esquemas síntese e de resumos para sistematizar os conhecimentos.                              |
| 2. Melhorar a comunicação oral mobilizando o vocabulário específico.   | 2.1 Exploração oral e escrita de imagens e documentos cartográficos como recursos para a compreensão leitora.<br>2.2 Análise e construção de esquemas conceptuais, em grande grupo, para promover a participação oral dos alunos. |
| 3. Construir esquemas síntese para organização e sistematização dos conhecimentos.                             | 3.1 Construção de esquemas síntese e de resumos para sistematizar os conhecimentos.<br>3.2 Análise e construção de esquemas conceptuais, em grande grupo, para promover a participação oral dos alunos.                           |

Fonte: Projeto de Intervenção 2.º CEB

As atividades implementadas para a concretização dos objetivos gerais, tendo como referência as estratégias gerais, apresentam-se na tabela 4, que também estabelece a relação destas com os indicadores de avaliação do projeto.

Tabela 4- *Objetivos Gerais, Indicadores de Avaliação e Atividades no 2º CEB*

| Objetivos Gerais   | Indicadores de avaliação   | Atividades implementadas   |
|--|--|--|
| 1. Desenvolver competências de compreensão leitora a partir de fontes de informação com diferentes linguagens. | A1. Seleciona a informação pertinente dos diferentes tipos de textos.<br>A2. Extrai a informação relevante das fontes histórico-geográficas (textos, imagens e mapas). | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretação e análise de textos, imagens e cartografias para produção de textos descritivos.</li> <li>• Recolha de informação em diferentes formatos.</li> <li>• Visitas a museus virtuais.</li> </ul>            |
| 2. Melhorar a comunicação oral mobilizando o vocabulário específico.   | B1. Expressa as suas ideias oralmente<br>B2. Comunica utilizando vocabulário específico do tema em estudo.<br>B3. Utiliza vocabulário científico no seu discurso oral. | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura de documentos históricos selecionando informação essencial para responder a questões de interpretação;</li> <li>• Visitas a museus virtuais.</li> </ul>   |
| 3. Construir esquemas síntese para organização e sistematização dos conhecimentos.                             | C1. Realiza sínteses a partir de vários documentos e imagens.<br>C2. Utiliza vocabulário específico do tema em estudo.   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Debates a partir da visualização de vídeos e imagens;</li> <li>• Análise de imagens, cartografias e documentos escritos;</li> <li>• Visitas a museus virtuais.</li> </ul> <p>Construção de sínteses e esquemas.</p> |

Fonte: Projeto de Intervenção do 2.º CEB

A avaliação dos objetivos do PI foi pensada a partir dos indicadores de avaliação referentes a cada objetivo geral, tal como se explicita na tabela. Neste ciclo, pelo facto de nos encontrarmos em ensino remoto e dos alunos dificilmente cumprirem com as tarefas que lhes eram propostas, principalmente as que exigiam a produção escrita, não nos foi

possível recolher informação que permitisse retratar com algum rigor o percurso desenvolvido e assim fazer uma avaliação dos objetivos do PI. Contudo, a partir da prática que desenvolvemos e da interação com os alunos, podemos afirmar que se registou uma evolução positiva nas competências de comunicação leitora e de mobilização de vocabulário específico (Obj. 1 e Obj. 2), tal como será mais bem explicitado no estudo investigativo. As maiores fragilidades registaram-se na autonomia na realização das tarefas e na responsabilidade pela concretização das mesmas. Contudo, o PI não contemplava objetivos para esta dimensão.

## **4. Análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos**

| ' ' | | ' ' |

Ser um profissional crítico significa ter a capacidade de ver a prática como um momento de reflexão crítica, problematizando a realidade pedagógica, bem como analisando e refletindo sobre o seu exercício profissional (Brito, 2006). Neste processo de aprender a ensinar além dos conhecimentos teóricos e das ferramentas e capacidades para os colocar em ação, do saber e do ser capaz de fazer, o professor deve ser capaz de desenvolver um “processo reflexivo e crítico (pessoal) sobre o que significa ser professor (...)” (Flores, 2004, p. 139) e sobre os propósitos e valores implícitos nas suas ações, ou seja, sobre o modo como pensa e como é capaz de provocar mudanças (Flores, 2017). Pois as opções que cada professor tem de fazer enquanto profissional cruza “a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam, na nossa maneira de ensinar, a nossa maneira de ser” (Nóvoa, 1992, p. 17).

Neste sentido, esta secção tem como propósito realizar uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica desenvolvida nos dois contextos de ensino, 1.º e 2.º CEB, de forma a pensar sobre o percurso vivido enquanto professora e sobre os percursos dos alunos na construção de conhecimento.

Antes de iniciar esta reflexão importa reforçar que estes dois ciclos de ensino têm planos curriculares diferentes e lógicas organizacionais diferentes, características que têm efeitos na forma como os professores organizam a sua prática pedagógica e mesmo na forma como constroem as relações com os seus alunos. Estas diferenças ocorrem através dos “níveis de exigência (...) [e] na própria forma de tratar a linguagem” (Abrantes, 2005, p. 29), verificando-se também ao nível do estabelecimento de ensino, demonstrando alterações no contexto escolar das regras e nas relações com os pares e professores (Correia & Pinto, 2008). Outra característica pertinente prende-se com a “forte carga simbólica” na medida em que o 2.º ciclo “é o término da infância e tendencial incorporação no mundo dos adultos” (Abrantes, 2005, p. 33).

Concretamente, a reflexão organiza-se em quatro pontos: (i) **processos de ensino e aprendizagem**; (ii) **formas de organização e gestão do currículo**; (iii) **relação pedagógica**; (iv) **implicação dos alunos no processo de aprendizagem**; e, (v) **processos de regulação e avaliação**.

No que concerne ao primeiro ponto, **processos de ensino e aprendizagem**, em ambos os ciclos foi dado protagonismo ao aluno, propondo estratégias que partissem dos

conhecimentos prévios deste para construir o seu próprio conhecimento. Esta é a única via do professor poder inteirar-se das imagens que os alunos têm dos conteúdos/temas/problemas que serão objeto de estudo, de conhecer a sua motivação pelos mesmos e, assim, definir o ponto de partida mais adequado para a abordagem em sala de aula (Cachinho, 2000).

Na intervenção em 2.º CEB, a prática foi realizada em contexto de Ensino Remoto através da plataforma *teams*, com duas turmas do 5.º ano de escolaridade. As aulas decorriam, maioritariamente, através de momentos de partilha de conhecimentos, iniciando-se com o levantamento das ideias prévias dos alunos e mobilizando estratégias diversificadas e recursos motivadores, potenciadores do questionamento e colocando o aluno no centro da aprendizagem. São exemplo, na aula de História e Geografia de Portugal (HGP), o preenchimento de um esquema síntese, em *Power Point*, em grande grupo, sobre os grupos sociais e as suas funções e, posteriormente, a realização de um questionário para consolidação de conteúdos, no *Google Forms* (Anexo A). Na aula de Português, com recurso à audição da obra *O dia em que os lápis voltaram a casa*, de Drew Daywalt, ocorreu inicialmente uma atividade de pré-leitura com a colocação de diversas questões aos alunos com o objetivo de extrair informação sobre a capa do livro, de seguida a audição da obra e, por fim, a sua exploração com recurso a perguntas de interpretação (Anexo B). Embora ocorressem momentos expositivos, concretamente na explicação de conteúdos gramaticais referentes à colocação de pronomes em adjacência verbal (Anexo C), este caráter expositivo acabava por ser pouco prolongado no tempo pois a planificação previa a interação, o questionamento e o diálogo constante no e com o grupo. Em todas as aulas de HGP a utilização de iconografias como recurso permitiu levar o aluno a analisar, interpretar e compreender o passado, através de momentos de diálogo e de questionamento, colocando-o perante a necessidade de refletir, questionar, debater, confrontar pontos de vista e, assim, construir o seu conhecimento (Dias & Hortas, 2015). Nestas atividades eram levantadas as ideias prévias dos alunos, de seguida estes visualizavam diferentes iconografias e, através do diálogo, eram desafiados a analisá-las e a interpretá-las de forma a chegar à sua descrição. A intenção era proporcionar oportunidades de aprendizagem que colocassem o aluno no centro da aprendizagem.

As estratégias de aprendizagem decorrem do método de ensino do professor. Num processo de ensino e aprendizagem centrado no aluno é esperado o envolvimento deste na concretização dos objetivos definidos, colocando intensidade e tempo no seu processo de aprendizagem (Glynn, Taasobshirazi, & Brickman, 2007). Assim, foi fundamental através de estratégias diversificadas, promover a motivação e o empenho por parte dos alunos nas disciplinas de Português e de História e Geografia de Portugal. Estas estratégias mobilizaram diversas fontes digitais como: o *Artsepts* para a exploração de museus virtuais (Anexo D); o *Google Forms* para responder a questionários e consolidar conteúdos (Anexo E); o *Learningapps* e o *Wordwall* para consolidar conteúdos gramaticais (Anexo F); o *PowerPoint* para sintetizar e promover a realização de esquemas síntese em conjunto (Anexo G), o *Youtube* para audição de histórias (Anexo B) e a Escola Virtual para consolidar e contextualizar conteúdos trabalhados (Anexo A).

O processo de ensino e aprendizagem decorreu, assim, de momentos de interação e de comunicação frequentes, respondendo à grande intencionalidade de colocar o aluno como construtor do seu próprio conhecimento. Quando estes momentos de comunicação convidam à imaginação colocam questões sobre o que aconteceu, mas também sobre como podia ter acontecido, sobre outras possibilidades de solução ou de desfecho de uma situação, fazendo pontes entre os passado e o presente, estamos também a contribuir para pensar o futuro e dar maior significado ao conhecimento construído na escola (Cerdá, Funes, & Jara, 2018). Neste sentido é fundamental fomentar e desenvolver nos alunos competências comunicativas, uma vez que a comunicação é considerada o argumento central do ensino e da aprendizagem de uma dada disciplina, dado que “os atos de ensinar e aprender são na sua essência atos de comunicação” (Menezes, 2000, p. 5).

Os recursos digitais diversos que foram mobilizados potenciaram diferentes linguagens, formas de leitura e de exploração, de modo a dar oportunidade a todos os alunos de mobilizarem os seus conhecimentos prévios e, assim, todos participarem nas atividades em grande grupo. Esta preocupação decorreu também do facto da turma do 5.º E apresentar duas alunas com Necessidades Especiais e, recorrendo ao uso de imagens com diferentes linguagens e graus de dificuldade, era possível envolvê-las na exploração das mesmas. Procurou-se, assim, promover momentos de diferenciação pedagógica no quotidiano da sala de aula ajustando o programa ao tipo de aluno (Formosinho &

Machado, 2009), com recurso às mesmas ferramentas digitais, mas adaptando imagens e modos de exploração, dando oportunidade de integração das duas alunas nas atividades realizadas em grande grupo (Anexo H).

Neste contexto de Ensino Remoto, as opções na organização do grupo foram de dois tipos, individual e em grande grupo, o que favoreceu as dinâmicas de trabalho realizadas. Reconhecemos a importância da realização de trabalho a pares e em pequeno grupo na preparação dos alunos para a vida em sociedade, ao ensinar valores como a cooperação, o respeito e a aceitação (Valente, 2012). Estas práticas tornam as aprendizagens mais dinâmicas e atrativas, permitindo momentos de maior interação e partilha e, assim, o desenvolvimento de um conjunto de competências de saber fazer, saber ser e saber estar. A prática mais recorrente foi a de trabalho individual, uma vez que a plataforma digital utilizada para lecionar não era de fácil manuseamento para a criação de salas simultâneas, criando obstáculos à realização de trabalho a pares ou em pequeno grupo.

No 1.º ciclo, o processo de aprendizagem, como mencionado antes, continuou a valorizar a centralidade do aluno, com a dinamização de momentos e atividades de participação ativa, desenvolvendo e considerando a dimensão interdisciplinar. Uma das atividades desenvolvidas neste âmbito iniciou-se com a exploração do conceito de metro quadrado com recurso à elaboração de um metro quadrado em grande grupo, tendo cada aluno o desafio de recortar e pintar cinco quadrados com 10 dm de lado e posteriormente colá-los em papel cenário (Anexo I). Em outro momento, de elaboração de um dicionário ilustrado sobre os elementos da costa, conteúdos do Estudo do Meio, a interdisciplinaridade também esteve presente (Anexo J). Por sua vez, numa sessão de Educação Musical, recorrendo às maracas construídas com materiais reciclados em Expressão Plástica, os alunos exploraram o ritmo, a pulsação e a melodia (Anexo K). As estratégias valorizaram diferentes formas de organização do grupo, com a realização de trabalhos individuais, a pares, pequeno grupo e grande grupo nas diferentes áreas disciplinares. Nas dinâmicas de trabalho a pares (Fathman & Kessler, 1993) a cooperação permitiu que todos os alunos interagissem e partilhassem informações e pudessem ser avaliados pelo seu trabalho individualmente. Tendo em conta uma das fragilidades apresentadas pela turma ao nível das competências sociais, concretamente, ao nível das

relações interpessoais, esta tipologia de trabalho veio colmatar essa fragilidade, na medida em que os alunos tiveram que “trabalhar em comum com o outro para a obtenção de determinado resultado” (Ferreira, 2013, p. 10), desenvolver processos de negociação e de respeito pela opinião dos colegas, o que implicou forçosamente “a colaboração e a partilha” (Ferreira, 2013, p. 10). A título de exemplo, uma das atividades desenvolvidas em Português contou com a organização em pequenos grupos para a elaboração de um texto dramático, com as suas personagens previamente concebidas em cartão e papel *celofan* para apresentação do teatro de sombras (Anexo L). Outro momento importante de trabalho de grupo decorreu na aula de Matemática, através do cálculo do perímetro de uma folha branca com recurso ao *Cuissenaire* (Anexo M). Também em Estudo do Meio foram dinamizados momentos de trabalho de grupo, como exemplo a construção de um cartaz sobre a aviação na Amadora (Anexo N).

Ao longo da prática deu-se particular enfoque às fragilidades apresentadas pelos alunos. Concretamente, no 2.º ciclo, as atividades dinamizadas promoveram o desenvolvimento de competências de compreensão leitora e de comunicação a partir de fontes de informação com diferentes linguagens, recorrendo a diferentes ferramentas digitais, documentais e gráficas. Nesta perspetiva, a diversidade de códigos linguísticos que foi possível explorar, em Português, mas também em História e Geografia de Portugal, permitiu aprender a utilizar a linguagem verbal, icónica e cartográfica. A construção e interpretação de textos, quadros, mapas, gráficos, fotografias, filmes e jogos, utilizando as regras formais, permitiram aos alunos o desenvolvimento de capacidades de expressão e de organização de pensamento para comunicar (Cachinho, 2000) (Anexo D).

A compreensão é “uma das competências transversais e, mais especificamente, a compreensão na leitura desempenha um papel primordial na aprendizagem de outras disciplinas do currículo dos alunos e na vida extra-escolar” (Maria & Sá, 2008, p. 239). Ao promovermos atividades que desenvolvem estas competências tivemos como principal objetivo ampliar nos alunos as possibilidades de comunicação nas diferentes áreas do saber, mas também de leitura e de compreensão do mundo para o “explicar e atuar sobre ele de um modo mais consciente e criativo” (Dias & Hortas, 2015, p. 193). Pois para “actuar en la sociedad necesitamos comprender la realidad” (Santisteban, 2008). Uma das atividades desenvolvidas em Português, para trabalhar esta fragilidade

na compreensão na leitura, iniciou-se com a exploração de uma obra literária: *O dia em que os lápis desistiram*, de Drew Daywalt. Após a audição os alunos preencheram um questionário de compreensão oral no *Google Forms* (Anexo O). Na disciplina de História e Geografia de Portugal as duas primeiras aulas lecionadas foram desenvolvidas com recurso à criação e manuseamento de um museu virtual, *artsteps*, para explorar iconografias, cartografias e documentos históricos, com o objetivo de desenvolver competências de análise, interpretação, compreensão e representação do meio, construindo conhecimento histórico e geográfico e desenvolvendo capacidades específicas desta disciplina (Anexo P e Q). Estes recursos possibilitaram o desenvolvimento de competências histórico-geográficas, na medida em que se identificou a sua “potencialidade na organização de elementos e habilidades pertinente ao ensino da história: discriminar, analisar, sintetizar, comparar, verificar permanências e mudanças, situar no tempo e no espaço” (Molina, 2007, p. 28). Relacionar o espaço e o tempo é uma capacidade básica da competência social e cidadã e, neste sentido, procuramos ler o tempo histórico através das mudanças e permanências no espaço (imagens e mapas), entendendo a paisagem como um testemunho do tempo e cada território como uma acumulação de informação do passado (Santisteban, 2009). Assim as interrogações ao espaço geográfico permitiram construir o tempo histórico (Pagès & Santisteban, 2008).

Para a prática do 1.º ciclo, os materiais construídos foram pensados para ultrapassar as fragilidades identificadas ao nível ortográfico, mobilizando fontes de informação com diferentes linguagens. A principal fragilidade estava relacionada com a escrita, em particular com a frequência de erros ortográficos na escrita de textos. A escrita e a ortografia estabelecem entre si uma dependência, na medida que para se escrever corretamente é necessário compreender o sistema ortográfico da língua em que se escreve (Macário & Sá, 2011). No final do 1.º ciclo, é esperado que “os alunos tenham atingido o domínio de técnicas básicas para a escrita de textos com vista a uma diversidade de objetivos comunicativos (...), o que implica o desenvolvimento de competências específicas (...), diversidade vocabular; cumprir as normas, como a ortográfica, e adequar os sinais específicos de representação escrita da língua” (Aprendizagens Essenciais 4.º ano Português, 2018, p. 3)

Desenvolveram-se então atividades em diferentes áreas curriculares para tentar ultrapassar as fragilidades identificadas na ortografia. São exemplos: no Português, a produção de textos narrativos na atividade de escrita de um texto seguindo uma roleta de produção de histórias (Anexo R); no Estudo do Meio, a elaboração de um texto descritivo através da análise e interpretação de iconografias (Anexo S), e a produção de um cartaz sobre a aviação portuguesa (Anexo T).

Optou-se, assim, em ambos os contextos, por colocar o professor como organizador e observador, com a tarefa de documentar o aluno para compreender, questionar e responder, tendo em conta os seus interesses e conhecimentos (Formosinho & Formosinho, 2013). Seguindo esta perspetiva procurou-se centrar o currículo “o núcleo definidor da existência da escola” (Roldão, 2013, p. 132) no aluno, desenvolvendo **formas de organização e gestão do currículo** que melhor respondessem a este desafio. Durante o período de intervenção a organização e gestão do currículo valorizou a “adequação ao contexto, a produzir a apropriação dos diferentes conteúdos do currículo” para os diferentes alunos (Roldão, 2017, p. 11). Como referido anteriormente, privilegiou-se o modo participativo como processo de construção de conhecimento, convocando as diversas dimensões da pedagogia e da didática: o espaço, os materiais, os tempos, a organização do grupo, a planificação e a avaliação (Formosinho & Formosinho, 2013). Atendendo a que a “aprendizagem não tem fronteiras físicas, sociais, culturais ou institucionais, afirma-se que os conhecimentos acumulados, as capacidades e competências construídas ou as atitudes que desenvolvemos são o resultado dos episódios de aprendizagem ao longo de toda a nossa vida” (Nico, s.d, p. 1). Estas aprendizagens adquiridas em contextos informais, no decorrer de diálogos no intervalo, e formais, em sala de aula, através da exploração dos conhecimentos prévios dos alunos, foram tidas em conta, na medida em que se realizou uma articulação e gestão do currículo, “contribuindo para uma dinâmica e justa, osmose entre o conhecimento formal e oficial e o conhecimento local” (Nico, s.d, pp. 3-4). Exemplo disso foi o par de estágio ter aproveitado o facto de a escola estar localizada no concelho de Amadora para investir em atividades que promovessem o interesse por descobrir acontecimentos ocorridos no seu contexto (Anexo T).

A educação de hoje implica, segundo Leite (2000), “que existam interações muito fortes entre a escola, o meio e a sociedade, por forma a que ocorram aprendizagens significativas e funcionais e que se desenvolvam competências que não se esgotam na dimensão cognitiva” (p.21). Neste sentido, a prática privilegiou uma articulação do currículo, estabelecendo relações entre os diversos atores e interesses e entre os diversos saberes (Leite, 2000). Procurou-se adaptar o currículo, destacando o professor como promotor de toda a decisão curricular, o que permitiu adaptar e articular as necessidades educativas tanto à escola como aos alunos (Machado, 2006). Foi nosso objetivo, enquanto principais agentes educativos, proporcionar ambientes favoráveis ao desenvolvimento das aprendizagens que levassem ao sucesso educativo, contextualizando o currículo “como uma possibilidade de promoção do sucesso educativo de todos os alunos e alunas” (Fernandes & Figueiredo, 2012, p. 164).

Concretamente, no 2.º ciclo, na disciplina de HGP foi proposto abordar o tema relativo ao Portugal nos séculos XII e XIV. Nomeadamente: (i) as atividades económicas e os seus recursos naturais; (ii) o comércio externo e interno e o surgimento da classe social a burguesia; (iii) a vida quotidiana nos mosteiros e nas terras senhoriais; (iv) os grupos sociais; (v) a vida do povo nos concelhos e os símbolos dos poderes nos concelhos; e, (vi) a cultura popular e cortesã. Para a área curricular do Português, a professora cooperante solicitou que desenvolvêssemos todos os domínios presentes no programa (Oralidade, Leitura e Escrita, Iniciação à Educação Literária; Gramática): no domínio da Oralidade a compreensão oral; na Leitura e Escrita a carta, o postal e leitura e interpretação de diversos textos narrativos; no domínio de Iniciação à Educação Literária os alunos trabalharam obras de escritores nacionais e estrangeiros aumentando o seu conhecimento literário; na Gramática, exploraram-se os determinantes e pronomes possessivos e demonstrativos, os pronomes em adjacência verbal, os tipos de frase e as funções sintáticas. Tendo esta prática sido desenvolvida remotamente e por não termos tido acesso aos manuais das disciplinas, exploraram-se os conteúdos, de ambas as disciplinas, recorrendo à elaboração de materiais didáticos digitais, colocando o aluno no centro da aprendizagem.

Na prática desenvolvida no 1.º ciclo, no final de cada semana, organizava-se a planificação semanal junto com a professora cooperante. Esta guiava-se através da

planificação anual, recorrendo ao manual de cada área disciplinar. Para a área de Matemática foram desenvolvidos os diferentes domínios (Operações e Números, Grandezas e Medidas e Organização e Tratamento de Dados). Concretamente, no primeiro domínio, foi desenvolvida a rotina do cálculo mental, a divisão inteira e a multiplicação e a divisão de números racionais não negativos. No segundo domínio, trabalharam-se as propriedades geométricas, as medidas de área e os problemas. No terceiro domínio, realizaram-se duas fichas sobre tratamento de dados, como a frequência relativa. Em Português (Oralidade, Leitura e Escrita, Iniciação à Educação Literária, Gramática) recorrendo a um guião de leitura, que continha diversos desafios, promoveu-se a motivação e interesse pela leitura nos alunos. Na seleção dos alunos que podiam levar o livro para ler em casa realizaram-se desafios gramaticais, exploraram-se as funções sintáticas e as preposições, promoveu-se a escrita criativa de textos narrativos, e elaborou-se um dicionário ilustrado. Em Estudo do Meio, a professora separou a História dos restantes conteúdos, havendo uma hora específica por semana para trabalhar os conteúdos históricos: abordou-se a quarta dinastia, o fim da monarquia, a implantação da República e o 25 de abril. Na componente de Geografia, exploraram-se os conteúdos relativos às marés, às serras e aos rios, os aspetos da costa, a agricultura e as atividades económicas. Na área curricular de Expressão Plástica recorreu-se à observação direta para desenhar os elementos naturais da primavera, desenhou-se e pintou-se em *Pop Art* e construíram-se maracas. Na área da Educação Físico-Motora promoveu-se a cooperação com a realização de circuitos. Na Música trabalhou-se a música Tum-Tum pisca tum/cai-cai balão desenvolvendo o ritmo, pulsação e melodia. Por fim, em Educação Dramática realizou-se um teatro de sombras.

A gestão do currículo fez-se valorizando a construção de uma **relação pedagógica** de afetividade, uma vez que uma relação educativa centrada num clima favorável é a grande impulsionadora da construção do conhecimento. Ao longo da prática construiu-se uma dinâmica de confiança com o grupo turma. Esta confiança resultou não só do saber ouvir e apoiar, como também das interações nos momentos de brincadeira, em particular no contexto presencial no 1.º ciclo, e da atitude de valorização das qualidades de cada um. A escola é, pois, um importante contexto de socialização, e neste contexto é fundamental promover experiências, relações afetivas e interpessoais significativas

(Nogueira, 2015). Em contexto sala de aula, a relação professor-aluno baseou-se na transmissão de *feedback* positivo reforçando o comportamento que se pretendia repetir e num *feedback* formativo realizado através de questões orientadas, permitindo aos alunos refletir sobre os resultados da sua tarefa, referindo aspetos que fossem passíveis de mudança (Williams, 2005). Procurou-se que o aluno mobilizasse capacidades de pensamento reflexivo, numa perspetiva de compreender para fazer e para participar (Santisteban, 2009). Por outro lado, no 2.º ciclo, a grande lacuna verificou-se na construção desta relação, uma vez que a dimensão social se perde a distância, pois não ocorre o contacto físico (Rurato & Gouveia, 2004), as interações entre todos são mais difíceis e o professor perde muitas vezes o contacto visual com a totalidade do grupo. No entanto, através do diálogo e o *feedback* positivo foram uma constante, construiu-se um clima saudável, de confiança e motivador para todos os alunos. O diálogo e os momentos de reflexão permitiram edificar este clima de confiança, e possibilitaram enriquecer a interação com os alunos, cativando-os e motivando-os para construir conhecimentos, explorar recursos e desenvolver habilidades. As estratégias de ensino e aprendizagem, baseadas na interação, foram sempre uma aposta do par de estágio.

No que concerne aos **processos de regulação e avaliação das aprendizagens**, em ambos os ciclos, decorreram de duas formas: diagnóstica e formativa, sendo que no 1.º ciclo ocorreu a avaliação sumativa. A avaliação contou também com a observação direta participante, avaliação contínua dos processos de ensino e aprendizagem e das produções realizadas pelos estudantes.

A avaliação diagnóstica permitiu identificar os conhecimentos e as competências prévias dos alunos, em ambos os ciclos (Rato, 2004). Esta avaliação realizou-se no decorrer do período de observação, da qual resultaram as potencialidades e fragilidades identificadas nas turmas. Concretamente, no 2.º ciclo realizou-se uma ficha de diagnóstico para a disciplina de HGP, com a finalidade de apurar as fragilidades sentidas ao nível da análise, compreensão e interpretação de imagens. Importa salientar que este tipo de avaliação era sempre mobilizado na verificação dos conhecimentos prévios dos alunos, quando se iniciava a lecionação de novos conteúdos. Como esta avaliação era realizada através do diálogo, estes momentos não foram registados.

A avaliação assumiu também um papel formativo, na medida em que permitiu diagnosticar à partida “a situação dos alunos e decidir a orientação a tomar ao longo da intervenção” (IIE, 1994, p. 1). Ao longo do processo de ensino e aprendizagem, através da interação contínua, foi possível tornar claras as exigências das metas a atingir e definir reajustes, permitindo uma maior diferenciação das aprendizagens. Neste sentido, desenvolveu-se a prática com o objetivo de “garantir a todos os alunos uma igualdade de oportunidades” para que revelassem as suas capacidades (Portásio & Godoy, 2007, p. 33)

A avaliação formativa permitiu então “fazer um balanço das aprendizagens, possibilitando reorganizar atividades conforme as diferentes necessidades dos alunos” (IIE, 1994, p. 2). Aquando da realização de uma tarefa os alunos eram sempre informados e orientados tendo em conta o que era esperado para cada atividade ou seja, foram sempre comunicados os critérios de realização. No final de cada atividade era realizado um diálogo de forma a perceber quais os aspetos a melhorar e a alterar. Foram também utilizadas grelhas de observação com o intuito de analisar e avaliar as atividades, pois estas permitem a recolha das características dos alunos e/ou o ambiente de sala de aula (Reis, 2011).

A avaliação sumativa ocorreu somente no 1.º ciclo, com o objetivo de permitir elaborar um balanço acerca do que “os alunos sabem e são capazes de fazer no final de uma unidade didática” (Fernandes D. , 2020, p. 3). Este modelo de avaliação foi realizado para a Matemática, no entanto não conseguimos saber quais os resultados obtidos. Foi concebido com o objetivo de permitir “recolher, de forma pensada e deliberada, informações consideradas indispensáveis para classificar os alunos” (Fernandes D. , 2020, p. 3).

Na prática no 2.º ciclo foram desenvolvidos em todas as aulas, para as diferentes disciplinas, momentos de avaliação formativa, recorrendo ao *Google Forms*, *Learningapps* e aos trabalhos de casa, os alunos recebiam sempre feedback após a sua concretização. Quando a sua realização era feita nas plataformas digitais, o resultado era sempre indicado após a sua submissão, tendo cada aluno acesso às correções. No caso dos trabalhos de casa o *feedback* era sempre dado através de mensagem privada. No entanto, a grande maioria dos alunos não os realizava. Sendo este um dos grandes entraves à avaliação do ensino remoto.

No 1.º ciclo, a avaliação formativa era realizada através dos exercícios propostos em sala de aula e na realização dos trabalhos de casa. Em sala de aula existia uma supervisão e posteriormente correção em grande grupo. Foram muitos os momentos de avaliação formativa, repetindo-se em todas as aulas.

## PARTE 2

### 5. Apresentação do estudo

| | ' ' | | ' ' |

O presente estudo prende-se com a importância do uso de iconografias para o desenvolvimento de competências comunicativas no ensino da História e Geografia. A opção por esta temática decorreu da experiência vivenciada com alunos do 1.º e 2.º CEB, aquando da construção do diagnóstico para a intervenção e da identificação das fragilidades que caracterizavam ambos os contextos e que se centravam no âmbito da comunicação escrita e oral, mas também gráfica e iconográfica.

O trabalho de diagnose, concretamente no 2.º CEB, permitiu evidenciar a existência de fragilidades na análise e interpretação de iconografias, colocando em evidência a necessidade de um trabalho sistemático sobre a leitura, análise e interpretação deste tipo de linguagem para permitir desenvolver a competência comunicativa em História e Geografia. Também, no decorrer da intervenção no 1.º CEB, a realização de uma atividade que consistiu na análise, interpretação e descrição de iconografias, que retratavam acontecimentos históricos da 4.ª dinastia, permitiu identificar que os alunos revelavam dificuldades em ler, selecionar informação pertinente e descrever para depois analisar, interpretar e problematizar. Considerou-se, assim, de grande pertinência implementar em ambos os contextos atividades que conduzissem ao desenvolvimento de diferentes capacidades de comunicação com recurso a linguagens diversas.

Acresce a este diagnóstico, construído em cada contexto de intervenção, a orientação que é dada no documento de referência do sistema educativo nacional, Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, sobre a importância de formar jovens munidos “de múltiplas literacias que lhes permitam analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia” e, capazes “de pensar crítica e autonomamente, criativos, com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação”(p.16). Esta visão sobre o aluno sustenta uma das 10 áreas de competências que se enunciam: “Linguagens e Textos” (p. 21). O desenvolvimento de competências nesta área remete para “a utilização eficaz dos códigos que permitem exprimir e representar conhecimento em várias áreas do saber, conduzindo a produtos linguísticos, musicais, artísticos, tecnológicos, matemáticos e científicos” (p.21). A concretização desta competência, transversal a todo o processo de ensino e aprendizagem, tem inerente um conjunto de implicações práticas das quais destacamos o saber “organizar o ensino prevendo a

utilização crítica de fontes de informação diversas e das tecnologias da informação e comunicação” (p.31).

Importa, ainda, acrescentar a estas orientações nacionais e às motivações mencionadas, que emergiram diretamente das características dos diferentes grupos com os quais se desenvolveu a prática pedagógica, que a opção pela escolha do tema em estudo também se sustenta na importância que coloco no desenvolvimento de uma concepção de ensino e de aprendizagem baseada no desenvolvimento de competências que “promovam o desenvolvimento de crianças e jovens histórica e geograficamente competentes” (Hortas & Dias, 2017, p. 7). Neste sentido, os autores definem sete competências histórico-geográficas, das quais se destacam: i) utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens e, (vii) mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia (Hortas & Dias, 2017).

A articulação entre as orientações nacionais e o texto que define as competências histórico-geográficas, reforçam a intencionalidade deste estudo, em compreender quais as potencialidades da análise da iconografia para desenvolver competências comunicativas em História e Geografia. Desta reflexão, que cruza o contexto, as orientações nacionais e as competências histórico-geográficas, emergiram as seguintes questões problema:

- (a) Quais as potencialidades do uso de iconografias no ensino da História e Geografia?
- (b) Que competências permite desenvolver a análise iconográfica?
- (c) Que competências comunicativas são desenvolvidas recorrendo à análise iconográfica?

A partir destas questões definiu-se então a problemática que orienta este estudo: *A análise iconográfica como recurso didático no ensino da História e Geografia contribui para o desenvolvimento de competências de comunicação.* Para responder a esta problemática definiram-se três objetivos gerais:

- (i) *Compreender a importância da análise iconografia no ensino e aprendizagem da História e Geografia;*

- (ii) *Reconhecer o contributo da análise iconográfica no desenvolvimento de competências de comunicação histórico-geográficas;*
- (iii) *Analisar as competências de comunicação histórico-geográficas desenvolvidas a partir da análise iconográfica.*

Em suma, estes três objetivos concorrem para a finalidade de analisar as competências de comunicação desenvolvidas pelos alunos a partir da análise iconográfica. Assim, a informação empírica que serve o objeto de estudo da presente investigação decorre das atividades e estratégias que mobilizam a iconografia como recurso e das produções que os alunos, em cada ciclo de ensino, constroem a partir dos recursos didáticos que lhes são disponibilizados.

Considerando que a análise iconográfica e a comunicação se encontram intrinsecamente ligadas, pois para analisarmos uma imagem necessitamos de realizar a sua interpretação e descrição, para facilitar a decifração visual (Lima, 2020), é nosso objetivo analisar e explorar as atividades realizadas com recurso a iconografias a partir das quais o aluno elaborou leituras, análises, interpretações, descrições e questionamentos, mobilizando conhecimentos prévios.

## **↳ Fundamentação teórica**

| | " | | " |

A revisão da literatura que sustenta a problemática definida versa sobre três tópicos: (i) a iconografia enquanto recurso didático no ensino da História e Geografia; (ii) a iconografia e a construção de conhecimento em História e Geografia e, (iii) o desenvolvimento de competências comunicativas em História e Geografia a partir da análise iconográfica.

## **6.1 A iconografia enquanto recurso didático no ensino da História e Geografia**

No decorrer da história da humanidade, antes da linguagem escrita, o Homem utilizava a pintura como forma de comunicação. Atualmente o mundo em que vivemos caracteriza-se pelo visual, na medida em que no nosso quotidiano deparamo-nos com diversos signos visuais que apelam à necessidade de saber ler, interpretar e analisar imagens (Litz, 2008). O olhar chega antes mesmo da palavra, o Homem primeiramente aprende a comunicar através da visão, desta forma pode-se afirmar que a imagem é rapidamente percebida antes de qualquer palavra (Guedes & Nicodem, 2017). Neste sentido, refletir sobre a imagem hoje é “reconhecê-la como um objeto inteligível” (Calado, 1994, p. 12).

O conceito de iconografia surge do grego *eikon* que representa imagem e *graphia* que significa escrita (infopédia). A sua designação surge do ramo da história e da geografia e define-se como uma arte representada através de uma imagem com carácter histórico, geográfico ou biográfico. Trata-se de uma fotografia, gravura, vídeo, som ou símbolo (Gomes, 2016). Por iconografia entende-se, segundo Paiva (2006), uma forma de linguagem para representar determinado objeto por meio de registos históricos, nomeadamente “de ícones, de imagens pintadas, desenhadas, impressas ou imaginadas e, ainda, esculpidas, modeladas, talhadas, gravadas em material fotográfico” (p.17). Outros autores como Pesavento, Santos e Rossini (2008) definem-na como sendo ações humanas com o objetivo de criar um mundo paralelo de sinais, tratando-se de representações da realidade.

As representações iconográficas são produções do Homem, logo não existem na natureza e, por esse motivo, podem estar dependentes de múltiplos fatores na sua conceção, nomeadamente, a destreza e o estilo do autor, os materiais e as técnicas

utilizadas e, ainda, a sua intencionalidade (Nunes, 2007). Por essa razão, a leitura de uma iconografia está intrinsecamente ligada às emoções e sentimentos no momento em que é observada, a ligação às experiências vivenciadas, ao contexto social e à educação. Nesse sentido, a sua análise realiza-se partindo do enquadramento social e cultural do indivíduo (Nunes, 2007).

Nos manuais de História e Geografia de Portugal (HGP) e de Estudo do Meio a presença de iconografias é notória, associadas a um texto ou documento histórico, transmitindo veracidade àquele facto histórico. Sustentam, portanto, a informação facultada, uma vez que as iconografias “oferecem acesso a aspetos do passado que outras fontes não alcançam” (Burke, 2004, p. 233). No entanto, o problema reside na forma como é utilizada “para que não se limite a ser usada apenas como ilustração de um tema” (Cecatto & Magalhães, 2011, p. 13).

O uso da iconografia como recurso didático, conjunto de materiais utilizados pelo professor, com o objetivo de auxiliar no processo de ensino e aprendizagem e motivar o aluno (Arede, 2017), requer a mobilização de metodologias eficazes na sua análise e interpretação, na medida em que uma imagem transporta significado, estabelece relações e valores para quem a observa. Sendo um sistema de símbolos e de signos, é importante compreender que estes não são lidos e entendidos por todos da mesma forma (Pisón, 2008).

A iconografia é o estudo da descrição explicativa da imagem, por esse motivo tem um valor acrescido na educação (Gomes, 2016). Deve ser entendida como um instrumento de comunicação, de transmissão de informação do real, de conhecimento, fator de motivação, de ensino e aprendizagem. Tem um valor educacional próprio para o ensino, pela sua linguagem específica (Lencastre & Chaves, 2003) e por potenciar formas de comunicação.

Partindo dessa perspetiva, o uso da iconografia no ensino de História e Geografia constitui-se como um recurso com uma linguagem portadora de significados para ler informações e representações da realidade física e social presente e passada, para ler e compreender o mundo próximo e distante. A sua utilização permite ampliar o conhecimento do aluno, desenvolver competências de leitura (visual e gráfica) e de comunicação, fundamentais em tempos em que o acesso à imagem é fácil e imediato,

ocupando um lugar de destaque nos diversos meios de comunicação, que lhe atribuem mais espaço que à linguagem escrita (Cecatto & Magalhães, 2011). Neste sentido, os mesmos autores defendem que se torna essencial recorrer ao uso desta linguagem, iconográfica, como recurso pedagógico para potencializar o olhar crítico do aluno, vindo em vez de olhar.

As fotos são memórias. São uma espécie de passado preservado, é como se o tempo não se tivesse movido, sendo o único documento que fala por si de maneira imutável e irresistível, elas sobrevivem e contam a história daqueles que a produziram, daí a importância de utilizá-las como instrumento de ensino-aprendizagem (Guedes & Nicodem, 2017, p. 3)

Recorrer à análise iconográfica significa explorá-la, interpretá-la, extrair-lhe informação, pois é dessa forma que se “constituirá numa autêntica fonte de informação, de pesquisa e de conhecimento, a partir da qual o aluno pode perceber diferenças e semelhanças” (Litz, 2008). Este tipo de linguagem permite comunicar com o aluno, dialogando com diferentes temporalidades e espacialidades, realizar uma leitura e análise crítica (Gil, 2011), participativa e motivadora no decorrer do processo de ensino e aprendizagem em História e Geografia.

A utilização de linguagens diversificadas na sala de aula pode levar o aluno a um processo de aprendizagem mais motivador, interativo e com significado, uma vez que as iconografias não só contribuem para a construção do conhecimento, como também são ferramentas importantes para o treino de diferentes formas de leitura e de comunicação (Gomes, 2016). Para tal, o professor é desafiado a experimentar estratégias de ensino diversas, potenciadoras de uma ligação entre os alunos e as imagens, através do questionamento, do diálogo com as imagens, da comunicação com recurso a diferentes linguagens. O recurso a imagens, apela ao uso da comunicação verbal, tratando-se de um prolongamento das capacidades comunicativas do professor no processo de ensino e de aprendizagem (Lencastre & Chaves, 2003) e um desafio ao desenvolvimento de competências de comunicação pelos alunos.

No processo de ensino e aprendizagem, com recurso à iconografia, é fundamental associar o conhecimento prévio do aluno à imagem a explorar, para que a informação

ganhe sentido e possa ser motor da aprendizagem. Só assim “é reconhecido o papel da imagem no processo de ensino e aprendizagem” (Lencastre & Chaves, 2003, p. 2101).

As práticas desenvolvidas nesta perspectiva “contribuem para romper com o tradicionalismo das aulas, referenciando a vida cotidiana dos alunos, relacionando e contextualizando os conteúdos escolares com as experiências diárias, problematizando a realidade dos mesmos e incentivando a pesquisa e a curiosidade” (Sacchi & Azambuja, 2016, p. 3).

Para trabalhar em História e Geografia é necessário “analisar a importância da leitura do lugar, da paisagem, do tempo e do espaço” (Sacchi & Azambuja, 2016, p. 3). O conhecimento do meio faz-se a “discutir, elaborar e apropriar-se dos conceitos” (Sacchi & Azambuja, 2016, p. 3), incentivando o aluno na investigação dos fatores que levaram à formação, transformação e organização das paisagens no espaço e no tempo. As imagens de paisagens constituem-se, pois, como um recurso didático que pode ser validado por numerosos argumentos, tais como: o seu caráter integral e complexo, que permite uma abordagem interdisciplinar; o desenvolvimento da capacidade de percepção, descrição e interpretação; o fomento de valores e atitudes para a educação em cidadania; a facilidade de adaptação ao desenvolvimento psicoevolutivo dos estudantes; a captação do interesse dos estudantes, motivando e favorecendo a construção das aprendizagens (Liceras, 2003).

Seguindo esta ideia, toda a iconografia deve ser objeto de análise para que se torne uma fonte histórica e de pesquisa, competente para produzir conhecimento. Nesse sentido, é de suma importância reconhecê-la como um recurso didático relacionando-a com a teoria e a prática na disciplina de História e Geografia (Guedes & Nicodem, 2017).

## **6.2 A iconografia e a construção de conhecimento em História e Geografia**

A iconografia, tal como as fontes escritas, guarda as marcas do tempo, uma vez que se trata de uma construção social e temporal realizada intencionalmente por alguém (Xavier, 2009). A sua exploração apela à imaginação e criatividade, à reflexão crítica, podendo também ser um importante recurso de comunicação (Areal, 2012).

A linguagem visual é vista como “uma ponte entre a realidade retratada e outras realidades” (Lima, 2020, p. 38). Neste sentido, recorrendo à sua utilização, o professor pode realizar análises referentes a outros temas, diversificando os contextos. Paralelamente, a análise iconográfica e a comunicação escrita e oral encontram-se intrinsecamente ligadas, pois para interpretarmos uma imagem necessitamos de realizar descrições, questionar e dialogar com a imagem, processos que auxiliam na decifração visual (Lima, 2020).

Seguindo esta perspectiva, o uso da imagem como recurso didático, no ensino da História e Geografia, permite quebrar a rotina das aulas expositivas, “prender a atenção do aluno, facilitar a aprendizagem de um conteúdo” (Lima, 2020, p. 42). Reconhecendo o cuidado em captar a atenção do aluno, a escolha das imagens pelo professor deverá atender na sua maturidade cognitiva, favorecendo a construção dos conceitos histórico-geográficos. Quando a prática de ensino, assenta em metodologias que recorrem à iconografia como recurso didático, é possível que o conhecimento seja construído a partir de abordagens reflexivas e do questionamento sobre os tempos e espaços a que se reporta a imagem, sobre a mensagem que pretende transmitir, os destinatários da mesma, as intencionalidades subjacentes à sua construção... Em última instância, o uso de recursos iconográficos tem como finalidade desenvolver uma “autonomia intelectual através das análises críticas” (Lima, 2020, p. 44).

O uso didático da iconografia incentiva o aluno a realizar uma observação atenta, a desconstruir códigos, para compreender diversos aspetos históricos e geográficos e, assim, construir uma análise, uma interpretação, uma explicação e, “desenvolver as suas capacidades de expressão, estruturar o seu próprio pensamento, passar da aprendizagem subjectiva à comunicação intersubjectiva ou pública” (Cachino, 2000, p. 90). Neste sentido, enquanto recurso no processo de ensino e aprendizagem, a imagem contribuiu para a reflexão sobre os conhecimentos históricos e geográficos de acordo com um planeamento prévio por parte do professor. Acresce que o uso de diferentes linguagens constitui um excelente recurso para articular saberes, potenciando a interdisciplinaridade e a “construção de práticas educativas dialogais e participativas” (Lima, 2020, p. 50).

O aluno de 1.º CEB deve ser capaz de “comunicar adequadamente as suas ideias, através da utilização de diferentes linguagens (oral, escrita, iconográfica, gráfica,

matemática, cartográfica, etc.), fundamentando-as e argumentando face às ideias dos outros” (Aprendizagens essenciais| Articulação com o perfil do aluno - Estudo do Meio, 2018, p. 2). No 2.º CEB, o aluno deve “usar modalidades diversas para expressar as aprendizagens, por exemplo imagens, mapas e gráficos” (Aprendizagens Essenciais| Articulação com o Perfil do Aluno- História e Geografia de Portugal, 2018, p. 6). Estas intencionalidades desafiam o professor a apropriar-se de diferentes registos, a conhecê-los e analisá-los, a contextualizá-los e explorá-los, facilitando assim a construção de uma análise crítica do recurso didático com os alunos. Utilizando recursos com diferentes linguagens, de forma adaptada aos conhecimentos e aos alunos, o professor facilita o desenvolvimento de habilidades e de capacidades que integram as competências histórico-geográficas. Em suma, o professor deve mobilizar a imagem enquanto “potencialidade na organização de elementos e habilidades pertinentes ao ensino da História: discriminar, analisar, sintetizar, comparar, verificar permanências e mudanças, situar no tempo e no espaço” (Molina, 2007, p. 28). Numa perspetiva de ensino da Geografia, a imagem reflete o lugar, a paisagem, o território, facilitando a construção de um pensamento geográfico a partir dos conhecimentos prévios e de representações dos lugares conhecidos e imaginados. O recurso a imagens permite mobilizar a experiência e imaginação para estabelecer conexões entre os espaços subjetivos e os espaços absolutos, facilitando a compreensão dos espaços vividos, percebidos e concebidos como uma construção social (Canet, Morales & Garcia, 2018). A estas potencialidades, acresce a importância do recurso para o treino da linguagem icónica e cartográfica no ensino da Geografia, para identificar em mapas fatores explicativos de uma determinada distribuição, formular problemas, correlacionar dados para comparar regularidades. É o conhecimento das convenções, dos símbolos e dos códigos da linguagem geográfica que permite comunicar os resultados do trabalho desenvolvido (Cachinho, 2000).

### **6.3. O desenvolvimento de competências comunicativas em História e Geografia a partir da análise iconográfica**

Encontramo-nos num mundo em permanente mudança e, por isso, torna-se essencial “desenvolver nas crianças e jovens um conjunto de competências que os habilitem a ler a realidade que os cerca, a interpretar os fenómenos políticos, económicos,

sociais e culturais que se registam nos diferentes tempos e espaços (...) e a agir na perspetiva da construção de uma cidadania ativa e global” (Hortas & Dias, 2017, p. 2). Seguindo esta perspetiva, torna-se crucial desenvolver práticas de ensino e aprendizagem centradas no desenvolvimento de competências transversais.

A concretização da análise e interpretação de diferentes linguagens, como a iconográfica e cartográfica, assenta numa conceção de ensino e aprendizagem que objetiva o desenvolvimento de competências, valorizando e potenciando as complementaridades entre HGP e Estudo do Meio (Hortas & Dias, 2017). A escola, como instituição de ensino comprometida com a formação de cidadãos, deve procurar desenvolver em todos os alunos as competências fundamentais, consideradas imprescindíveis para os diferentes contextos da sua vida (Hortas & Dias, 2017). Competência, segundo Perrenoud (1999), define-se como “sendo uma capacidade de agir eficazmente num determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via da regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos” (p.7). Seguindo a perspetiva deste autor, a aquisição e o desenvolvimento de competências é fundamental nos alunos uma vez que os torna capazes de ler a realidade que os rodeia e agir na perspetiva da construção de uma cidadania ativa e global, tornando-os jovens histórica e geograficamente competentes (Hortas & Dias, 2017). Este desenvolvimento, culminando em alunos histórica e geograficamente competentes, implica um conhecimento para a aquisição de competências transversais ao saber histórico e geográfico (Hortas & Dias, 2017). Estas competências, segundo os mesmos autores, surgem do processo de “construção do conhecimento destas duas disciplinas (...) no campo mais abrangente das Ciências Sociais” (p.7).

Neste sentido, importa mencionar as competências histórico-geográficas: (i) utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens; (ii) selecionar, organizar e tratar informação de natureza diversa; (iii) localizar, no espaço e no tempo; fenómenos políticos, económicos, sociais, culturais e naturais; (iv) contextualizar, em diferentes escalas espaciais e temporais, fenómenos que ocorrem nas sociedades; (v) conhecer os lugares e as regiões, nas suas dinâmicas/interações espaciotemporais globais;

(vi) mobilizar conhecimentos histórico-geográficos para analisar e problematizar novas situações; (vii) mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia (Hortas & Dias, 2017).

A cada competência é reconhecido o contributo para a ação. Concretamente, à primeira está associado o uso de diversas fontes de informação com diferentes linguagens; a segunda competência diz respeito à seleção seguindo critérios definidos e, posteriormente, a organização e tratamento dos dados; a terceira, tem como objetivo a localização no espaço e no tempo de fenómenos históricos e geográficos, sendo um processo importante para a compreensão dos fenómenos; a quarta, visa contextualizar os fenómenos a nível espacial e temporal estabelecendo uma relação entre estes dois; a quinta competência pretende compreender os lugares e as regiões em que ocorrem fenómenos; a sexta, requer uma articulação do saber histórico-geográfico, utilizado para uma análise e compreensão dos fenómenos humanos e naturais; a sétima competência tem como objetivo desenvolver a construção do discurso mobilizando conceitos da História, da Geografia e do campo das Ciências Sociais (Hortas & Dias, 2017).

Concretamente, com recurso à análise e interpretação de iconografias é possível desenvolver estratégias e atividades que concorrem para o desenvolvimento das sete competências acima mencionadas:

- *utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens*, implica recorrer a fontes iconográficas como forma de observar/estudar fenómenos e/ou acontecimentos espaciais e temporais;
- *selecionar, organizar e tratar a informação*, recorrendo à iconografia para estudar espaços e tempos próximos e distantes;
- *localizar, no espaço e no tempo, fenómenos políticos, económicos, sociais, culturais e naturais*, apela às imagens e à cartografia para localizar no tempo e no espaço acontecimentos, fenómenos, factos;
- *contextualizar, em diferentes escalas espaciais e temporais, fenómenos que ocorrem nas sociedades*, suscita a mobilização de imagens de espaços e tempos distintos, para a contextualização em diferentes escalas temporais e espaciais;
- *conhecer os lugares e as regiões, nas suas dinâmicas/interações espaciotemporais globais*, conduz ao uso da iconografia para construir

conhecimentos sobre lugares e regiões, sobre as suas dinâmicas espaço/temporais;

- *mobilizar conhecimentos histórico-geográficos para analisar e problematizar novas situações*, pode recorrer à análise e ao questionamento de imagens, expondo oralmente ou por escrito o conhecimento histórico e geográfico;
- *mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia*, constrói-se também com recurso à imagem, para análise e interpretação, mobilizando vocabulário específico para a construção de uma narrativa ou para a comunicação oral em História e Geografia (Hortas & Dias, 2017).

Para o presente estudo, detemo-nos em duas das competências acima enunciadas:

(i) utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens; (vii) mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia. A primeira competência, *utilizar diversas fontes de informação com diversas linguagens*, remete para o uso (análise e interpretação) de mapas, gravuras e iconografias e textos escritos. A sétima competência, *mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia*, desenvolve-se em momentos de exposição oral, com recurso ao diálogo para apresentação de trabalhos/produções com origens e suportes diversos; exposição escrita, relativa à produção de textos descritivos a partir de uma iconografia, filme, mapa, gráfico, e/ou para a elaboração de cartazes, formulação de questões e elaboração de trabalho investigativo (Hortas & Dias, 2017).

Nesta perspetiva as iconografias podem ser consideradas como fontes/documentos histórico-geográficos que, quando mobilizados e explorados em contexto de ensino e aprendizagem, contribuem para o desenvolvimento de competências de recolha e tratamento de informação, de compreensão/explicação e de comunicação. Para caracterizar um território e/ou acontecimento histórico ou geográfico, as imagens constituem-se como importantes fontes de informação, sobre os lugares acerca dos quais não podemos ter um conhecimento direto ou seja, são difíceis de observar diretamente (Dias & Hortas, 2006).

Um dos principais objetivos do ensino da História e da Geografia é “levar os alunos a conseguirem verbalizar e escrever sobre os conteúdos estudados, utilizando-os para melhor entender ou explicar sua realidade, relacionando o presente com o passado, posicionando-se diante dessa realidade, situando-se diante dela e questionando-a, quando necessário” (Litz, 2008, p. 6).

Seguindo esse objetivo, destaca-se a importância da competência comunicativa, até porque, de acordo com o construtivismo, a aprendizagem só fica completa com a apresentação e comunicação dos resultados (Cachinho, 2000). O recurso a diferentes linguagens, concretamente, a sua análise e interpretação, requer por parte do aluno não só um desenvolvimento interpretativo como comunicativo, que o torne competente para “ler diferentes tipos de texto e em suportes variados para obter informação” (Programa de Português do Ensino Básico 1.º CEB, 2009, p. 26). A aprendizagem da língua “condiciona e favorece a relação da criança e do jovem com o mundo, bem como a progressiva afirmação de procedimentos cognitivos, de competências comunicativas (...) que são determinantes para a referida relação com o mundo e com aqueles que o povoam” (Reis, et al., 2009, p. 10).

Segundo Hymes (1995) define-se como competência comunicativa o uso da língua, para transmitir e interpretar mensagens e negociar significados dentro de contextos específicos. A competência comunicativa é também definida por Franco e Filho (2009) como a capacidade de mobilizar e articular conhecimentos da língua e do mundo da comunicação, numa constante interação, com o objetivo de se situar socialmente.

As competências linguístico-comunicativas são aquelas que permitem a um indivíduo agir, utilizando instrumentos linguísticos, para efeitos de relacionamento com os outros e com o mundo. As actividades linguísticas abrangem a competência comunicativa em língua oral ou escrita, em práticas de recepção ou de produção (Programas de Português do Ensino Básico, (2009) p.15).

O desafio crucial no 1.º CEB, segundo as Aprendizagens da Leitura e da Escrita (s.d), “sem deixar de aprofundar o conhecimento da linguagem oral, é a de assegurar a aprendizagem da leitura e da escrita, atividades que serão sempre consideradas como complementares uma da outra.” (p. 3). É neste sentido que o Programa de Português do

1.ºCEB (2009) prevê uma aprendizagem direcionada para o “ler para aprender a obter informação e organizar o conhecimento” (pp. 38-39) nos mais diversos domínios, como indicam diversos descritores de desempenho. O mesmo documento aponta ainda que desenvolver a aprendizagem da língua no 1.º CEB não é restrita “aos momentos estabelecidos para a aula de Português (...) [uma vez que] os professores deverão aproveitar as outras áreas para, numa perspectiva transversal, trabalhar a língua portuguesa (...), os textos expositivos da área de Estudo do Meio (...) são exemplos excelentes para desenvolver competências de leitura e escrita” (Reis, et al., 2009, pp. 68-69). Justifica-se, deste modo, a importância de trabalhar de forma integrada o domínio da leitura e da escrita, no que respeita à recolha de informação em diferentes fontes e à comunicação dessa informação apoiada na produção de textos (Rodrigues & Hortas, 2016).

No 2.º CEB, o programa de HGP define como objetivo geral *Desenvolver capacidades de comunicação*, enunciando como objetivos específicos: (1) *utilizar corretamente vocabulário específico da disciplina*; (2) *expressar-se de forma clara, oralmente e por escrito*; (3) *narrar e descrever ações de situações concretas*; (4) *utilizar técnicas adequadas de expressão gráfica*; (5) *familiarizar-se com a utilização das novas tecnologias de informação*; (6) *expressar, sob a forma plástica ou dramática, ideias e situações*; (7) *emitir opiniões fundamentadas*.

O desenvolvimento de competências de comunicação em História e Geografia, reporta-se, por um lado, à comunicação escrita para descrever, narrar, explicar fenómenos e factos, mobilizando o vocabulário específico destas duas áreas do saber e, por outro, à comunicação oral, para expor conhecimentos, descrever, analisar, explicar, questionar, utilizando conceitos operatórios da História e da Geografia. Neste processo de desenvolvimento de competências de comunicação histórico-geográficas, deve enfatizar-se o recurso à iconografia, privilegiando a sua exploração, independentemente do tema em estudo (Ministério da Educação, Organização Curricular e Programas, História e Geografia de Portugal, 2.º CEB, s.d).

A comunicação em História e Geografia desenvolve-se então através da produção “ de um discurso coerente, correto e fundamentado, utilizando de forma adequada o vocabulário específico da área de saber para comunicar o conhecimento adquirido [e na

utilização de] linguagens e suportes diversos (...) na transmissão e divulgação do conhecimento histórico-geográfico” (Ribeiro, Nunes, & Cunha, s.d, p. 5), pois quando comunicamos somos obrigados, ainda que inconscientemente, a organizar e a avaliar as nossas próprias ideias. As estratégias de aprendizagem devem conduzir ao desenvolvimento da capacidade de “usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber (...) para se expressar. Usar corretamente a língua (...) para comunicar adequadamente e para estruturar o pensamento próprio” (Currículo Nacional do Ensino Básico, 2001, p. 88).

Neste sentido, a comunicação torna-se estrutural para “o desenvolvimento do pensamento crítico e para a formação de cidadãos interventivos, capazes de interrogar o presente, ler o passado e escrever o futuro” (Dias, 2016, p. 88). Pois “sem comunicação não existe conhecimento” (Santisteban, 2009, p. 14).

## 7. Metodologia

| | ' ' | | ' '

Nesta secção apresentamos a metodologia utilizada no presente estudo, fazendo referência aos métodos e técnicas de recolha e análise de dados.

O plano de investigação deste estudo iniciou-se com a identificação do problema, o desenho da problemática e dos objetivos de investigação. Posteriormente, definiram-se os instrumentos de recolha de informação, as categorias de análise da informação recolhida e, interpretaram-se, a partir de cada objetivo, os resultados que permitiram chegar à resposta à problemática de partida.

Considerando as características deste estudo investigativo a metodologia utilizada adotou procedimentos próximos de uma investigação-ação, na medida em que “inclui acção e investigação ao mesmo tempo (...), alternado “acção e reflexão crítica” (Coutinho., 2009, p. 360).

Trata-se de um estudo que recorre uma metodologia mista, uma vez que mobiliza técnicas quantitativas e qualitativas. A designação de misto decorre de utilizar características associadas a cada uma dessas formas (Morais & Neves, 2007, p. 3), ainda que pela natureza dos objetivos de investigação recorra mais frequentemente a técnicas qualitativas de recolha e análise da informação. A investigação qualitativa “pressupõe uma análise em profundidade, de significados, conhecimentos e atributos de qualidade dos fenómenos estudados, mais do que a obtenção de resultados de medida” (Seabra, 2010, p. 145). O processo de investigação qualitativa é caracterizado como uma trajetória que parte do que é observado e retirado do *campo* para o *texto* e do *texto* para o *leitor* (Aires, 2011). Deste modo, a opção metodológica por um estudo qualitativo é envolvida por um interesse na complexidade, compreensão e descrição de um processo, mais do que dos seus resultados ou produtos (Seabra, 2010).

A metodologia quantitativa tem como finalidade explicar, prever e controlar os fenómenos, investigando regularidades e leis, recorrendo à objetividade dos procedimentos e à quantificação das medidas (Almeida & Freire, 2000). Neste estudo, o recurso a esta metodologia prende-se com a necessidade de utilizar alguns indicadores de medida do desempenho dos alunos nas atividades de aprendizagem.

Entendemos que as duas opções metodológicas possuem virtualidades inegáveis e que a sua utilização conjunta tem como objetivo um desenho metodológico que nos irá conduzir a melhores resultados. Por consequência, a sua utilização permite aumentar a

complexidade, riqueza e rigor da compreensão do objeto do presente estudo (Denzin & Lincoln, 2000).

No estudo investigativo recorreremos à recolha e análise de diferentes dados, uma vez que “é raro que um único método de recolha de informações permita por si só fornecer toda a documentação necessária” (Ketele & Roegiers, 1999, p. 38). Neste sentido, o estudo empírico que consta deste relatório utiliza diferentes métodos e técnicas de recolha de informação que se explicitam na tabela 5.

Tabela 5- *Métodos e técnicas de recolha de dados utilizados no estudo*

| Objetivos   | Métodos e Técnicas de recolha de informação          | Técnicas de Análise  | Instrumentos/Produtos             |
|---|--|--|-----------------------------------|
| Compreender a importância da análise iconográfica no ensino aprendizagem da História e Geografia                        | Informação qualitativa (planificações do professor)  | Análise de conteúdo das atividades desenvolvidas com recurso a análise iconográfica                          | Planificações do professor        |
| Reconhecer o contributo da análise iconográfica no desenvolvimento de competências de comunicação histórico-geográficas |  | Análise de conteúdo dos objetivos de aprendizagem relativos à análise iconográfica                           | Planificações do professor        |
| Analisar as competências de comunicação histórico-geográficas desenvolvidas a partir da análise iconográfica            | Informação qualitativa (produtos dos alunos)         | Análise de conteúdo das respostas dos alunos com categorias definidas à priori (competências de comunicação) | Fichas de trabalho                |
|   | Informação estatística (avaliação das aprendizagens) | Análise estatística dos resultados de aprendizagem   | Textos dos alunos                 |
|   | Observação direta participante                       |  | Grelhas de registo de observações |

A revisão da literatura, quer para os conceitos mais diretamente relacionados com o uso da iconografia, quer para o desenvolvimento de competências de comunicação em História e Geografia, a par das características dos contextos/turmas explicitadas nas fragilidades e potencialidades enunciadas, conduziram-nos à definição de seis categorias de análise das competências de comunicação histórico-geográficas. Estas categorias, mobilizadas para a análise de conteúdo das produções e registos dos alunos, foram definidas *à priori* (Guerra, 2016), permitindo-nos caracterizar com rigor as aprendizagens desenvolvidas e assim responder aos objetivos de investigação (Quivy & Campenhoudt, 2008) e compreender de que modo o recurso à iconografia contribui para o desenvolvimento de competências comunicativas em História e Geografia. Cada tipologia de comunicação, escrita, oral e gráfica/iconográfica, foi analisada a partir das categorias: mobilização de *vocabulário histórico-geográfico*; *aplicação de conhecimentos histórico-*

*geográficos; localização no tempo de fenómenos e factos; localização no espaço de fenómenos, factos e variáveis geográficas; identificação de personagens históricas e planificação de texto.* Sendo que a categoria *planificação de texto* apenas foi mobilizada para a análise das produções escritas dos alunos, quando a tarefa apelava a essa construção.

Para a construção deste relatório, foi ainda recolhida informação mobilizando outras técnicas que passamos a apresentar de seguida.

A **observação direta** que “consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto direto com situações específicas” (Aires, 2011, pp. 24-25), foi uma técnica mobilizada durante o processo de intervenção, em particular durante as semanas de observação e no decorrer da prática pedagógica, e que permitiu recolher informação sobre a observação do desempenho e interações dos alunos na realização das tarefas em sala de aula. A informação recolhida foi posteriormente registada em grelhas e notas de campo, possibilitando “o estudo das dinâmicas inter-relações dos grupos (...), [e] a possibilidade de aprofundar o conhecimento das culturas de grupos” (Aires, 2011, p. 27).

A **análise documental** centrou-se nos documentos fornecidos pelos professores cooperantes, em ambos os ciclos de ensino, nomeadamente, o Projeto Educativo do Agrupamento, as planificações anuais e os documentos que caracterizavam cada aluno bem como as suas avaliações.

Quanto à **entrevista**, realizada aos professores cooperantes das diferentes disciplinas de ambos os ciclos, esta permitiu “obter uma informação mais aprofundada, isto é, plena de descrições e rica em comentários detalhados” (Formosinho, 2008, pp. 93-94), com o intuito de compreender as características da prática pedagógica e das aprendizagens dos alunos, assim como as interações aluno-aluno e professor-aluno e a avaliação das aprendizagens.

O presente estudo foi realizado com dois grupos de participantes. O primeiro grupo, constituído por 39 alunos, de duas turmas do 5.º ano de escolaridade com idades compreendidas entre os 10 e 11 anos. O segundo grupo, composto por 24 alunos, 11 do sexo feminino e 13 do sexo masculino, de uma turma do 4.º ano de escolaridade com idades entre os 9 e os 10 anos.

Este estudo foi realizado apresentando um olhar ético na investigação abrangendo “todas as etapas do processo de investigação, enquanto preocupação com a qualidade ética dos procedimentos e com o respeito pelos princípios estabelecidos” (Nunes, 2013, p. 5). Ao longo da sua realização foi sempre garantido um procedimento ético, colocando em anonimato o nome dos alunos, das instituições e dos professores, reconhecendo a integridade dos participantes e valorizando a responsabilidade e honestidade do investigador, tal como se define no Código de Ética na Investigação, do CIED-ESELx (2018).

## **8. Apresentação e discussão dos resultados**

| ' ' | | ' ' |

Nesta secção encontra-se a apresentação e discussão dos resultados para cada objetivo de investigação definido e que pretende responder à problemática: *A análise iconográfica como recurso didático no ensino da História e da Geografia contribui para o desenvolvimento de competências de comunicação.*

A secção organiza-se em três subcapítulos: (i) a importância da análise iconográfica no ensino aprendizagem da História e Geografia; (ii) o contributo da análise iconográfica no desenvolvimento de competências de comunicação em História e Geografia; (iii) as competências de comunicação em História e Geografia desenvolvidas a partir da análise iconográfica.

### **8.1. A importância da análise iconográfica no ensino aprendizagem da História e Geografia**

Para o estudo das potencialidades da análise iconográfica no ensino e aprendizagem da História e Geografia, foram desenvolvidas, no decorrer da prática pedagógica, diversas atividades recorrendo à exploração iconográfica para abordar os conteúdos programáticos de História e Geografia de Portugal no 5.º ano de escolaridade, e de Estudo do Meio no 4.º ano de escolaridade. Concretamente, para o **2.º CEB**, numa fase de diagnóstico, os alunos realizaram uma **ficha de trabalho sobre os conteúdos referentes à Formação de Portugal**, através da exploração iconográfica com o objetivo de: (i) descrever os acontecimentos, (ii) identificar os locais, (iii) atribuir títulos às imagens e (iv) relacionar acontecimentos mobilizando vocabulário histórico-geográfico, numa perspetiva de desenvolver a capacidade do saber e do saber fazer nesta disciplina (Anexo U).

No mesmo ciclo de ensino, recorreu-se à exploração de iconografias utilizando a plataforma digital *artsteps* como ferramenta para a análise e interpretação de documentos históricos (Anexo P). Os alunos experienciaram uma **visita a um museu virtual** onde tiveram a possibilidade de visualizar iconografias da época com o objetivo de: (i) desenvolver competências de análise, (ii) interpretação e (iii) comunicação, construindo conhecimento histórico-geográfico.

As iconografias presentes no museu virtual foram utilizadas para explorar conteúdos referentes a Portugal nos séculos XIII e XIV, especificamente as atividades económicas. Recorrendo ao diálogo, através do questionamento, descrição e interpretação das diferentes imagens os alunos construíram conhecimento histórico e geográfico.

Outra atividade desenvolvida recorreu à **exploração de um texto informativo de um concelho medieval**, em grande grupo, onde os alunos foram desafiados a construir a legenda da imagem representativa do concelho, através da colocação de números em cada característica e elemento do concelho referido no texto. A iconografia apresentava todos os elementos e características de um concelho e, neste sentido, eram objetivos: (i) elaborar a legenda; (ii) mobilizar vocabulário histórico-geográfico; (iii) expressar com clareza as suas ideias (iv) relacionar as características e elementos visualizados na imagem do concelho ao texto informativo (Anexo V e X).

Importa mencionar que, além destas atividades, foi ainda solicitado aos alunos a realização de uma **ficha final**, para avaliar o percurso realizado e assim construir uma análise mais cuidada e comparativa entre este documento e a ficha diagnóstico. Pretendia-se verificar que competências de comunicação tinham sido desenvolvidas (Anexo Y). A aplicação deste recurso didático resultou também da necessidade de colmatar o reduzido número de dados recolhidos durante a prática de ensino, resultado do processo ter decorrido remotamente.

Em suma, recorrendo à exploração iconográfica foi possível trabalhar diversos conteúdos do programa de História e Geografia de Portugal, nomeadamente, Portugal nos séculos XIII e XIV: (i) as principais atividades económicas dos séculos XIII e XIV; (ii) os grupos sociais e as suas funções; (iii) os domínios senhoriais; (iv) a vida nos concelhos e, (v) a cultura cortesã e popular, mobilizando vocabulário histórico-geográfico, organizando oralmente um discurso histórico-geográfico coerente e apostando na imagem como um recurso didático. Uma vez que o uso da iconografia no ensino da História e Geografia se constituiu como uma linguagem portadora de significado, com informações e representações da realidade (Lencastre & Chaves, 2003), consideramos que a exploração iconográfica foi uma estratégia muito presente no ensino remoto, para desenvolver capacidades do saber e do saber fazer em História e Geografia. Neste sentido, o recurso à exploração da iconografia desafiou o aluno a uma cuidada observação, a

desfazer códigos para construir conhecimento histórico e geográfico e, assim, analisar e interpretar para explicar e “desenvolver as suas capacidades de expressão, estruturar o seu próprio pensamento, passar da aprendizagem subjectiva à comunicação intersubjectiva ou pública” (Cachino, 2000, p. 90).

Para o **1.º CEB**, uma primeira atividade foi desenvolvida recorrendo à **exploração de diferentes iconografias alusivas a conteúdos da 4.ª dinastia**, nomeadamente: (i) terramoto de 1755; (ii) revolução liberal; (iii) invasões francesas; (iv) restauração da independência. Esta atividade teve como objetivo central realizar a descrição, a pares, para cada iconografia. Foi facultada, a cada par, uma iconografia representativa de cada acontecimento, expresso anteriormente, solicitando uma descrição escrita do acontecimento visualizado. O objetivo desta atividade prendeu-se com a descrição e análise de cada iconografia mencionando diferentes tópicos: (i) local: cidade ou campo; (ii) personagens expressas na imagem; (iii) relato da situação visualizada; (iv) referência ao tipo de vestuário (Anexo W).

Outra atividade, desenvolvida no mesmo ciclo de ensino, recorreu à **análise e interpretação de um texto informativo sobre as principais produções agrícolas nos séculos XX e XXI** para construir dois mapas, um referente às produções do século XX e outro às produções do século XXI. Os alunos, após a leitura e interpretação do texto, mobilizaram a informação expressa no documento, bem como os seus conhecimentos histórico-geográficos, com o objetivo de construir os mapas e a respetiva legenda e título. O texto foi o ponto de partida para a construção de uma linguagem gráfica desenvolvendo competências do saber e do saber fazer em História e Geografia (Anexo Z).

Recorrendo novamente à imagem como recurso didático, para a construção de conhecimento histórico-geográfico, uma outra atividade desenvolveu-se a partir de uma conversa introdutória com mobilização das ideias prévias dos alunos sobre o Regicídio seguida da visualização de duas iconografias representativas do dia desse acontecimento e da **formulação de questões às imagens** (Anexo AA). Ambas as imagens retratavam o momento exato do Regicídio visto de ângulos diferentes. Recorrendo à exploração, análise e interpretação das duas imagens, os alunos mobilizaram conhecimentos específicos da História e Geografia para, por escrito, formularem questões. Esta atividade mobilizou competências de leitura, análise e interpretação de fontes de informação com

uma linguagem visual e a mobilização de vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia.

Outra atividade foi desenvolvida através da análise e interpretação de um documento histórico que descrevia o **percurso da família real no dia do Regicídio**, com o objetivo de extrair conhecimento geográfico para representar e localizar espacialmente esse itinerário na planta (Anexo AB). A concretização desta atividade mobilizou conhecimentos geográficos, concretamente a localização, e desenvolveu a competência comunicativa ao nível escrito, oral e gráfico.

Em síntese, as atividades mencionadas recorreram ao uso da iconografia como suporte didático para a exploração e construção de conhecimentos de História e Geografia. Uma, numa perspetiva mais descritiva da realidade visualizada, outra, com o objetivo de construir dois mapas partindo da análise e interpretação de um texto informativo. A terceira, através da análise e interpretação de iconografias para formular questões e, por último, a interpretação de um documento histórico para a representação e localização no mapa. Neste sentido, a exploração das imagens contribuiu para a construção de conhecimentos concretamente sobre o passado nacional ao abordar acontecimentos e factos históricos e personagens do nosso passado histórico. A exploração do texto informativo para a construção de um mapa teve como objetivo desenvolver o conteúdo referente às principais atividades produtivas nacionais ao identificar os principais produtos agrícolas portugueses.

## **8.2. O contributo da análise iconográfica no desenvolvimento de competências de comunicação em História e Geografia**

Para esclarecer sobre os contributos da análise iconográfica no desenvolvimento de competências de comunicação em História e Geografia importa elencar as atividades que mobilizaram a análise iconográfica e os objetivos específicos decorrentes das mesmas que concorrem para o desenvolvimento das competências comunicativas.

Primeiramente, importa identificar os objetivos gerais de cada atividade para os quais concorreram os objetivos específicos. Assim, tendo como recurso a iconografia foi possível destacar vários objetivos para o **2.º CEB** (Tabela 6).

Tabela 6- *Atividades e respectivos objetivos para o 2.º CEB*

| <b>Atividades</b>  | <b>Objetivos</b>  |
|--|---|
| Ficha diagnóstica  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisar, interpretar e descrever diferentes iconografias e cartografias;</li> <li>- Construir um discurso coeso mobilizando conhecimento histórico e geográfico;</li> <li>- Mobilizar vocabulário histórico-geográfico.</li> </ul>  |
| Exploração oral de iconografias sobre as atividades económicas dos séculos XIII e XIV, a partir do museu virtual | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Expor as suas ideias oralmente;</li> <li>- Analisar e interpretar imagens das atividades económicas;</li> <li>- Construir um discurso coeso mobilizando conhecimento histórico e geográfico;</li> <li>- Mobilizar vocabulário histórico-geográfico.</li> </ul>   |
| Realização de um esquema gráfico e escrito sobre os grupos sociais   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Construir um discurso coeso mobilizando conhecimento histórico e geográfico;</li> <li>- Mobilizar vocabulário histórico-geográfico.</li> </ul>   |
| Exploração oral de iconografias das atividades económicas do passado e do presente                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Expor as suas ideias oralmente;</li> <li>- Analisar e interpretar imagens das atividades económicas;</li> <li>- Relacionar as imagens das atividades económicas do presente com as do passado;</li> <li>- Construir um discurso coeso mobilizando conhecimento histórico e geográfico;</li> <li>- Mobilizar vocabulário histórico-geográfico.</li> </ul> |
| Exploração oral de iconografias sobre os grupos sociais dos séculos XIII e XIV, a partir do museu virtual        | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisar e interpretar imagens da pirâmide e dos grupos sociais;</li> <li>- Construir um discurso coeso mobilizando conhecimento histórico e geográfico;</li> <li>- Mobilizar vocabulário histórico-geográfico.</li> </ul>   |
| Realizar um esquema síntese sobre os grupos sociais  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Expor as suas ideias oralmente;</li> <li>- Descrever a vida quotidiana dos grupos sociais;</li> <li>- Construir um discurso coeso mobilizando conhecimento histórico e geográfico;</li> <li>- Mobilizar vocabulário histórico-geográfico.</li> </ul>   |
| Realizar um esquema síntese sobre os concelhos medievais   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Expor as suas ideias oralmente;</li> <li>- Interpreta e extrai informação histórico-geográfica do texto;</li> <li>- Analisa e interpreta a iconografia do concelho medieval;</li> <li>- Construir um discurso coeso mobilizando conhecimento histórico e geográfico;</li> <li>- Mobilizar vocabulário histórico-geográfico.</li> </ul>                   |
| Ficha final  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisar, interpretar e descrever diferentes iconografias e cartografias;</li> <li>- Construir um discurso coeso mobilizando conhecimento histórico e geográfico;</li> <li>- Mobilizar vocabulário histórico-geográfico.</li> </ul>  |

Os objetivos definidos para as diferentes atividades concorrem para o desenvolvimento da competência comunicativa em História e Geografia a diferentes níveis: (i) comunicação escrita; (ii) comunicação oral; e, (iii) comunicação gráfica, como se ilustra na tabela abaixo (Tabela 7).

Tabela 7- Tipos de comunicação trabalhados em cada atividade

| Atividades do 2.º CEB | Comunicação escrita | Comunicação oral | Comunicação gráfica |
|-----------------------|---------------------|------------------|---------------------|
| Atividade A           | X                   |                  | X                   |
| Atividade B           |                     | X                | X                   |
| Atividade C           | X                   |                  | X                   |
| Atividade D           |                     | X                | X                   |
| Atividade E           |                     | X                | X                   |
| Atividade F           | X                   | X                | X                   |
| Atividade G           | X                   | X                | X                   |
| Atividade H           | X                   |                  | X                   |

A partir da análise da tabela é possível identificar que nas diversas atividades para o 2.º CEB foram mobilizados diferentes tipos de comunicação. A atividade A, **ficha diagnóstica** organizada e projetada em *Power Point*, concorreu para o desenvolvimento tanto da comunicação escrita como gráfica, na medida em que as dinâmicas desenvolvidas permitiram analisar e interpretar iconografias, mobilizando conhecimento e vocabulário histórico-geográfico com recurso ao uso da componente escrita e gráfica. A atividade B, **exploração do museu das atividades económicas**, sendo promovida em ensino remoto, como as restantes, foi desenvolvida através do diálogo com os alunos e por isso a componente da oralidade foi valorizada, não só no decorrer da exposição oral dos conhecimentos como também na mobilização do vocabulário histórico e geográfico. A atividade C, realização de um **esquema das características dos grupos sociais**, proposta em trabalho de casa, pretendia desenvolver a componente gráfica e escrita, na medida em que objetivava a realização de um esquema ilustrativo da estrutura social da época. A atividade D, **exploração do museu de iconografias das atividades económicas do passado e do presente**, sendo desenvolvida oralmente através da dinamização de um diálogo concorreu para o desenvolvimento da comunicação oral e gráfica através da análise e interpretação das diversas iconografias, assim como a atividade E, exploração do museu dos grupos sociais. As atividades F e G, **realização do esquema com as funções dos grupos sociais** e a **construção do esquema do concelho**, respetivamente, foram desenvolvidas através da análise e interpretação de uma iconografia, da compreensão de conceitos referentes à temática e da exposição oral dos conteúdos, promovendo o desenvolvimento da comunicação gráfica, escrita e oral, respetivamente. Por fim, a

atividade H, ficha final, concorreu para a verificação dos objetivos de análise, interpretação e descrição de iconografias, por este motivo foram mobilizadas a componente gráfica e escrita.

Em suma, compreende-se que as diferentes atividades propostas foram em grande parte desenvolvidas ao nível da promoção da comunicação oral, uma vez que a prática estabelecida neste ciclo de ensino foi realizada à distância.

Partimos, agora, para análise das atividades do **1.º CEB** sendo elencados na tabela abaixo (Tabela 8) os objetivos gerais de cada atividade para os quais concorreram os objetivos específicos.

Tabela 8- *Atividades e respetivos objetivos para o 1.º CEB*

| Atividade  | Objetivos   |
|--|---|
| Construção de um mapa sobre as principais frutas de Portugal Continental a partir de um texto informativo e formulação de questões       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Construir comunicação gráfica a partir da interpretação do texto informativo;</li> <li>- Localizar no mapa os diferentes distritos das produções frutícolas;</li> <li>- Mobilizar conhecimentos histórico-geográfico;</li> <li>- Mobilizar vocabulário histórico-geográfico;</li> <li>- Formular questões ao mapa.</li> </ul>                              |
| Construção de dois mapas sobre as principais produções agrícolas a partir de um texto informativo  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Construir comunicação gráfica a partir da interpretação do texto informativo;</li> <li>- Localizar no mapa as diferentes zonas de Portugal continental (norte, centro e sul);</li> <li>- Expor oralmente os seus conhecimentos;</li> <li>- Mobilizar conhecimentos histórico-geográfico;</li> <li>- Mobilizar vocabulário histórico-geográfico.</li> </ul> |
| Descrição do mapa das principais produções agrícolas   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisar, interpretar e descrever diferentes iconografias e cartografias;</li> <li>- Construir um discurso coeso mobilizando conhecimento histórico e geográfico;</li> <li>- Mobilizar vocabulário histórico-geográfico;</li> <li>- Comunicar resultado da construção do mapa.</li> </ul>  |
| Traçar na planta o percurso realizado pela família real no dia do Regicídio através da leitura e interpretação de um documento histórico | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Traçar na planta o percurso mobilizando conhecimentos histórico-geográfico;</li> <li>- Localizar espacialmente o percurso na planta;</li> <li>- Expor oralmente as suas ideias e conhecimentos geográficos;</li> <li>- Analisar e interpretar o documento histórico.</li> </ul>  |
| Formulação de questões a duas iconografias representativas do dia do Regicídio   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisar e interpretar as iconografias;</li> <li>- Mobilizar conhecimento histórico-geográfico;</li> <li>- Mobilizar vocabulário histórico-geográfico;</li> <li>- Formular questões às iconografias;</li> <li>- Comunicar ideias sobre o que visualizam nas imagens.</li> </ul>  |
| Análise, interpretação e descrição de iconografias de acontecimentos históricos da 4.ª dinastia  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisar, interpretar e descrever diferentes iconografias;</li> <li>- Construir um discurso coeso mobilizando conhecimento histórico e geográfico;</li> <li>- Mobilizar vocabulário histórico-geográfico;</li> <li>- Expor oralmente os seus conhecimentos históricos e geográficos.</li> </ul>  |

O reconhecimento destes objetivos, para as diferentes atividades, tem como finalidade o desenvolvimento da competência comunicativa em História e Geografia a diferentes níveis: (i) comunicação escrita; (ii) comunicação oral; e, (iii) comunicação gráfica, como se ilustra na tabela abaixo (Tabela 9).

Tabela 9- *Tipos de comunicação trabalhados em cada atividade*

| Atividades do 1.º CEB | Comunicação escrita | Comunicação oral | Comunicação gráfica |
|-----------------------|---------------------|------------------|---------------------|
| Atividade A           | X                   |                  | X                   |
| Atividade B           | X                   | X                | X                   |
| Atividade C           | X                   |                  | X                   |
| Atividade D           | X                   | X                | X                   |
| Atividade E           | X                   |                  |                     |
| Atividade F           | X                   | X                | X                   |

Considerando a tabela acima é possível reconhecer que a partir da realização das diferentes atividades para o 1.º CEB foram desenvolvidos diferentes tipos de comunicação, simultaneamente.

Concretamente, para a atividade A, a **construção de um mapa e formulação de questões**, concorreu para o desenvolvimento tanto da comunicação escrita como gráfica, na medida em que as dinâmicas promovidas permitiram analisar e interpretar o texto informativo, mobilizando conhecimento e vocabulário histórico-geográfico para a construção do mapa e, posteriormente, análise e interpretação cartográfica para formular questões. A atividade B, **construção de dois mapas**, teve como objetivo o desenvolvimento das três componentes da comunicação: gráfica, escrita e oral, dado que foi necessário interpretar o texto informativo para construir o mapa, mobilizando conhecimentos histórico-geográficos expressos no texto e expor oralmente os seus conhecimentos durante a fase de finalização da atividade. Para a atividade C, **descrição do mapa**, os alunos tiveram de analisar, interpretar e descrever o mapa recorrendo à mobilização de vocabulário histórico-geográfico, potenciando a comunicação gráfica e escrita. A atividade D promoveu a **análise e interpretação de um documento histórico para traçar na planta um percurso**, promovendo o diálogo e a exposição oral dos seus conhecimentos, estimulando o desenvolvimento da comunicação gráfica, escrita e oral. A atividade E, **formulação de questões às iconografias do Regicídio**, teve como

objetivo ampliar a comunicação gráfica e escrita em História e Geografia, na medida em que os alunos analisaram e interpretaram as iconografias com o intuito de formular questões a cada imagem, promovendo o desenvolvimento da comunicação gráfica e escrita. Por fim, a atividade F, **descrição de iconografia**, concorreu para o desenvolvimento da comunicação gráfica e escrita, uma vez que para a sua descrição foi necessário analisá-la e interpretá-la mobilizando não só os conhecimentos como o vocabulário histórico-geográfico.

Em síntese, as atividades desenvolvidas para ambos os ciclos tiveram como foco principal o uso da iconografia para o desenvolvimento da competência comunicativa nos diferentes níveis: oral, escrita e gráfica, através da sua análise, interpretação, descrição e formulação de questões.

### **8.3. As competências de comunicação histórico-geográficas desenvolvidas a partir da análise iconográfica**

Para este ponto mobilizamos o percurso investigativo realizado durante a prática pedagógica, em 1.º e 2.º CEB, e que tinha como grande intenção analisar o contributo do recurso à iconografia para promover a competência comunicativa em HG.

Considerando a reflexão teórica desenvolvida no ponto de revisão da literatura, a competência comunicativa assume um papel indispensável nos mais variados aspetos da vida de um cidadão, pois permite descodificar e aceder à informação escrita, oral e gráfica e, conseqüentemente, expressarmo-nos de formas diversas. No caso concreto, em História e Geografia, desenvolver a competência de comunicação significa ser capaz de construir discursos, narrativas e representações gráficas e cartográficas em que se mobiliza o vocabulário histórico-geográfico, se localiza no espaço e no tempo, se identificam personagens históricas.

Assim, a competência comunicativa associa-se ao desenvolvimento das competências de escrita, de leitura, de oralidade, de descodificação de símbolos e de imagens, da iconografia e da cartografia. Para esta construção, podem ser mobilizados diversos documentos e fontes, históricas e geográficas, desde que estes suscitem questões

sobre o passado, permitam caracterizar, compreender e problematizar o presente, ou seja construir um “olhar sobre o mundo” (Cachinho, 2000; Pagès, 2009) ou formas de entender o mundo (Ross, 2019) e de participar na sua construção e transformação (Pagès, 2012, 2009; Santiesteban, 2019).

Partindo da descrição das atividades mencionadas nos dois pontos acima, realiza-se agora a análise e interpretação dos dados recolhidos em cada atividade a partir das produções dos alunos no **2.º CEB**.

Para melhor explicitar a relação entre as atividades desenvolvidas e os tipos de comunicação, optamos por organizar a tabela abaixo (Tabela 10), a partir da tabela que se encontra em anexo (Anexo BB) e da qual constam os objetivos específicos de cada atividade, estabelecendo uma articulação com os três tipos de Comunicação, objeto de análise neste estudo, a partir dos indicadores de avaliação que concorrem para a concretização de cada um (escrita, oral e gráfica).

Tabela 10- *Relação entre as Atividades e os tipos de comunicação, 2.ºCEB*

| Atividades                               | Tipos de comunicação |      |         |
|--|----------------------|------|---------|
|  | escrita              | oral | gráfica |
| A<br>ficha de diagnóstico                | X                    |      | X       |
| B<br>visita ao museu virtual             |                      | X    | X       |
| G<br>texto síntese “concelhos medievais” | X                    | X    | X       |
| H<br>ficha final                         | X                    |      | X       |

A atividade A, **ficha de diagnóstico** (Anexo U), foi realizada com o intuito de avaliar as competências de leitura e interpretação de diferentes fontes em HG, especificamente mapas e imagens. A partir dos mapas e das imagens os alunos eram convidados a recolher a informação neles representada para, num momento seguinte, descrever a imagem, identificar o acontecimento e relacioná-lo com os conhecimentos anteriormente construídos. As duas imagens selecionadas para análise neste estudo foram a de Pelágio (imagem 1) e a de uma batalha alusiva à Reconquista (imagem 2).

Tratando-se de uma atividade realizada como trabalho de casa, registou-se pouca adesão na sua concretização, do conjunto de 39 alunos das duas turmas apenas 11 realizaram a atividade.

Na leitura da imagem os alunos fizeram algumas descrições simples, resultado de uma leitura imediata, descrevendo uma personagem histórica ou uma situação ilustrada, fazendo pouca mobilização de conhecimentos anteriormente trabalhados para melhor ilustrar a sua descrição e mesmo avançar para uma leitura mais elaborada. A análise realizada às produções dos alunos, a partir das categorias definidas para a comunicação em HG permite identificar para a imagem 1, um total de 22 referências (Anexo – CC). A partir da análise da figura 1 identifica-se apenas uma referência à **localização no tempo**, *Foi um Nobre, criador do Reino das Astúrias e reinou de 718 a 737, data da sua morte* (A-A-2C) e sete referências ao **espaço**, *Pelágio na batalha de Covadonga* (A-LC-2C); *Pelágio era um rei do reino das Astúrias que foi o grande impulsionador da reconquista cristã* (A-RM-2C). O mesmo número de referências (7) é contabilizado na **aplicação de conhecimentos** *Batalha de Covadonga, Pelágio o rei das Astúrias com uma espada na mão e uma cruz* (A-KL-2C), *O Pelágio era um nobre visigodo que comandou a batalha de Covadonga* (A-RC-2C) e na **identificação da personagem histórica**, *Pelágio era um rei das Astúrias que foi o grande impulsionador da reconquista cristã* (A-GB-2C).

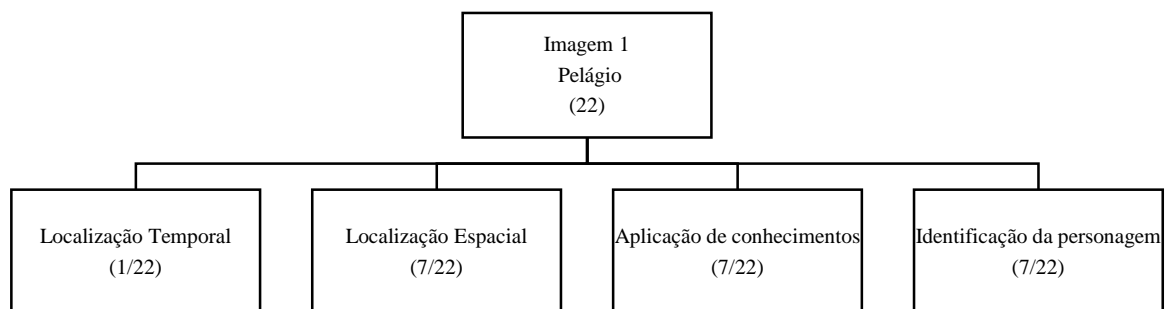




Figura 1- Categorização da Imagem 1- Pelágio

Na imagem 2 foram analisadas 11 referências (Figura 2), é feita uma referência à **localização no espaço**, *Os portugueses invadiram Lisboa e venceram os muçulmanos* (A-RM-2C) e, em 10 referências, os alunos **aplicam conhecimentos** histórico-geográficos,



Tabela 11- Atividade A (Ficha Diagnóstico) 2.º CEB

| Questões  | Respostas<br>(alguns exemplos)   | Vocabulário Histórico-geográfico |
|---|--|----------------------------------|
| <p>Descreve a figura histórica representada na imagem.</p>                 | <p>Na figura que vejo tem um homem a segurar num bastão e no cimo deste bastão tem uma cruz. O Homem está vestido com roupas brancas e vermelhas (A-V-2C);</p> | cruz                             |
|   | <p>É um cavaleiro a rezar com a cara virada para o céu (A-LF-2C);</p>  | cavaleiro                        |
|   | <p>Era um guerreiro cristão (A-DL-2C);</p>   | cristão                          |
|   | <p>Vejo um rei das Astúrias com uma espada, com um capacete e com um lençol (A-ST-2C).</p>   | rei das Astúrias; espadas        |
| <p>Escreve o nome do acontecimento histórico representado na imagem.</p>  | <p>Luta contra os Muçulmanos (A-LC-2C)</p>   | Muçulmanos                       |
|   | <p>Reconquista cristã (A-IL-2C)</p>  | Reconquista cristã               |
|   | <p>A reconquista (A-A-2C)</p>  | Reconquista                      |

Fonte: Notas de campo

Em síntese, nas questões relacionadas com a descrição, identificação e análise a partir de iconografias, os alunos demonstraram saber mobilizar o **conhecimento histórico-geográfico** e **vocabulário específico da disciplina**. Concretamente, fizeram poucas referências ao **tempo** (1/33), ao **espaço** (8/33) e a **personagens históricas** (7/33). Contudo, em 50% das referências mobilizaram alguns **conhecimentos históricos** (17/33), ou seja, transportam para a análise das imagens alguns dos conteúdos explorados anteriormente, associando conhecimentos prévios à imagem (Lencastre & Chaves, 2003).

Em termos da comunicação em HG, os alunos mobilizaram **vocabulário específico** para os seus registos, assim como aplicaram **conhecimentos** antes explorados. Contudo, a **localização espacial** e **temporal**, assim como a associação de determinadas **personagens históricas** às imagens, em particular à segunda, estiveram mais ausentes das descrições construídas. Os alunos revelaram mais dificuldade em mobilizar a experiência e imaginação para estabelecer conexões entre os espaços subjetivos e os espaços absolutos (Canet, Morales & Garcia, 2018).

A tabela 12 resume as categorias da comunicação em HG presentes na análise dos produtos dos alunos que envolvem a exploração de imagens, realizados na ficha diagnóstica.

Tabela 12- *Síntese das categorias da comunicação presentes na atividade A, 2.º CEB*


| Atividade                    | Categorias da Comunicação em HG |                      |                        |                        |                        |
|------------------------------|---------------------------------|----------------------|------------------------|------------------------|------------------------|
|                              | localização espacial            | localização temporal | utiliza vocabulário HG | aplica conhecimento HG | identifica personagens |
| A<br>ficha de<br>diagnóstico | X                               | X                    | X                      | X                      | X                      |

A atividade B, **visita ao museu virtual das atividades económicas** (Anexo P), iniciou-se com um primeiro momento de exploração oral, em diálogo com os alunos, questionando-os com o objetivo de que mobilizassem o máximo de conhecimentos prévios. A partir dos registos (notas de campo) das suas intervenções orais, das suas respostas e das questões colocadas às imagens, podemos identificar que os alunos, em primeiro lugar, demonstraram interesse e motivação na realização da visita virtual, o que nos leva a afirmar que a estratégia didática e o recurso mobilizado os envolveram (Ribeiro, 2011; Boruchovitch, 1999), pois esta atividade recorreu à manipulação de um museu virtual, plataforma nunca antes trabalhada.

No que diz respeito às suas intervenções, pode-se afirmar que estas foram frágeis, pois quando confrontados com o que observavam na imagem, os alunos focavam-se no plano mais próximo, na presença humana e nas ações que ela desenvolve, não indo além da identificação desses elementos, *Um senhor com um carrinho de mão* (B-AC-2C), *Um senhor a lavrar o terreno* (B-LC-2C). Quando solicitados a formularem questões às imagens, na tentativa de avançarem para outro nível de exploração, os alunos revelaram ter dificuldades em ir além do que visualizam de forma imediata, não mobilizando outras referências externas que poderiam ajudar a compreender a imagem. Ainda assim, é de destacar duas as questões: *Aquele senhor pertence a que grupo social?* (B-AC-2C), *Será fácil desempenhar essa atividade económica?* (B-DG-2C), em que o aluno se consegue descentrar da imagem e mobilizar alguns **conhecimentos histórico-geográficos** já explorados, construindo questões mais problematizadoras.


Na generalidade das respostas ou das questões construídas, o **vocabulário histórico-geográfico** mobilizado pelos alunos é escasso, restringindo-se aos elementos observáveis nas imagens, como se verifica nas tabelas abaixo (Tabela 13, 14 e 15). São feitas poucas referências à **localização espacial**, apenas registamos uma, *Qual o local retratado na imagem?* (B-IN-2C), estando a localização temporal ausente, assim como a referência a personagens, esta última decorrente do tipo de imagens utilizado.

Tabela 13- Perguntas e respostas á análise iconográfica

| Recurso didático | Perguntas colocadas à exploração da iconografia   | Respostas obtidas         | Vocabulário histórico-geográfico |
|------------------|---|---------------------------|----------------------------------|
| B-AC-2C          | <p>Qual a atividade económica visualizada?</p>  | <i>A agricultura</i>      | agricultura                      |
| B-DD-2C          |   | <i>A agricultura</i>      | agricultura                      |
| B-IN-2C          |   | <i>A agricultura</i>      | agricultura                      |
| B-JO-2C          |   | <i>A agricultura</i>      | agricultura                      |
| B-LF-2C          |   | <i>A agricultura</i>      | agricultura                      |
| B-LC-2C          |   | <i>A agricultura</i>      | agricultura                      |
| B-LU-2C          |   | <i>Atividade agrícola</i> | atividade agrícola               |
| B-RF-2C          |   | <i>A agricultura</i>      | agricultura                      |
| B-LR-2C          |   | <i>A agricultura</i>      | agricultura                      |
| B-MD-2C          |   | <i>A agricultura</i>      | agricultura                      |


Fonte: Notas de campo

Tabela 14- Perguntas e respostas à análise iconográfica

| Recurso didático | Perguntas colocadas à exploração da iconografia  | Respostas obtidas   | Vocabulário histórico-geográfico |
|------------------|--|---|----------------------------------|
| B-AC-2C          | <p>O que observas na imagem?</p>  | <i>Um senhor com um carrinho de mão</i>                   |                                  |
| B-IN-2C          |  | <i>Um senhor com uma peneira</i>                          | peneira                          |
| B-LC-2C          |  | <i>Um senhor a lavar o terreno</i>                        | terreno                          |
| B-RF-2C          |  | <i>Está a abrir buracos no terreno para cultivar</i>      | terreno; cultivar                |
| B-RB-2C          |  | <i>Um senhor a cultivar com sementes</i>                  | cultivar                         |
| B-AL-2C          |  | <i>O senhor está a peneirar as sementes para cultivar</i> | cultivar                         |

Fonte: Notas de campo

Tabela 15- Perguntas e respostas à análise iconográfica

| Recurso didático | Perguntas colocadas à exploração da iconografia   | Respostas obtidas                                       | Vocabulário histórico-geográfico |
|------------------|---|---|----------------------------------|
| B-AC-2C          | <p>Que perguntas se pode colocar a esta imagem?</p>  | <i>Aquele senhor pertence a que grupo social?</i>       | grupo social                     |
| B-DD-2C          |   | <i>Qual a atividade económica que está a praticar?</i>  | atividade económica              |
| B-IN-2C          |   | <i>Qual o local retratado na imagem?</i>                | imagem                           |
| B-JO-2C          |   | <i>Que sementes são aquelas?</i>                        | sementes                         |
| B-LF-2C          |   | <i>Como é o seu vestuário?</i>                          | vestuário                        |
| B-LC-2C          |   | <i>O que está a fazer o senhor?</i>                     | senhor                           |
| B-RB-2C          |   | <i>Qual a etapa do cultivo na imagem?</i>               | etapa do cultivo                 |
| B-DG-2C          |   | <i>Será fácil desempenhar essa atividade económica?</i> | atividade económica              |

Fonte: Notas de campo

Em síntese, na construção da comunicação oral, a partir das iconografias expostas no museu virtual, os alunos revelaram ter algumas fragilidades na diversidade de **vocabulário-histórico geográfico** mobilizado, fazendo uso de alguns **conhecimentos** para a formulação das questões ou descrição das imagens, recorrendo pontualmente à **localização espacial**. Estão ausentes deste momento de oralidade a identificação de personagens e a localização temporal das situações retratadas (Tabela 16). Na leitura das imagens, é valorizada a identificação da situação ou da informação retratada e que é visível num primeiro plano, mas dificilmente os alunos avançam para um discurso em que façam extrapolações ou entrem num diálogo em que apresentem opiniões e argumentos. Mesmo quando incentivados a fazê-lo, rapidamente o diálogo termina se o professor não intervier e o desafiar. Parece-nos que as competências de comunicação em HG são uma área importante a explorar e a desenvolver com os alunos, ajudando-os a verbalizar sobre os conteúdos estudados, para melhor entender ou explicar sua realidade, relacionando o presente com o passado, posicionando-se diante dessa realidade e questionando-a (Litz, 2008). Neste processo os alunos têm oportunidade de construir intervenções mais coesas e sustentadas, aplicando conhecimentos, ampliando o vocabulário histórico-geográfico que mobilizam e explicitando alguns procedimentos a ter em conta na análise iconográfica: localizar no tempo e espaço as ações, identificar personagens, questionar e problematizar.

Tabela 16- *Síntese das categorias da comunicação presentes na atividade B, 2.º CEB*

| Atividade                          | Categorias da Comunicação em HG |                      |                        |                        |                        |
|------------------------------------|---------------------------------|----------------------|------------------------|------------------------|------------------------|
|                                    | localização espacial            | localização temporal | utiliza vocabulário HG | aplica conhecimento HG | identifica personagens |
| B<br>visita ao<br>museu<br>virtual | X                               |                      | X                      | X                      |                        |

Assumimos que as dificuldades identificadas não são apenas responsabilidade do aluno, decorrem dos percursos de aprendizagem que este teve oportunidade de realizar e das estratégias e atividades em que foi envolvido. Acresce que, no momento a que se reporta a recolha de informação que mobilizamos para este estudo as aulas decorreram remotamente, sendo difícil gerir diálogos e a participação de todos, quer nos momentos de oralidade quer nos momentos de escrita.

No que concerne à atividade G (Anexo V e W), **construção de um texto síntese sobre os concelhos medievais**, os alunos foram chamados a participar em grande grupo. Para esta atividade foi utilizado um texto sobre a vida nos concelhos com espaços para completar sendo solicitado aos alunos que o completassem, através da análise do texto e de uma imagem que o acompanhava e que retratava a vida num concelho (respetivos elementos e personagens) (Anexo V). Para tal, necessitavam de mobilizar **conhecimento e vocabulário histórico-geográfico** que já tinham sido previamente explorados. Os alunos extraíram a informação do documento escrito e, com o auxílio da imagem, localizaram os elementos referidos no texto, revelando facilidade no estabelecimento de associações entre o documento gráfico e o escrito. No decorrer deste processo, a imagem foi uma forte aliada da construção do texto síntese, pois foi através dela que os alunos analisaram, interpretaram e extraíram a informação necessária à sua completação.

Realizando uma análise pormenorizada, ao **vocabulário histórico-geográfico** mobilizado (Tabela 17), verifica-se que as palavras mais frequentes são *arauto* (2/14), *clero* (2/14), *comércio* (2/14) e *vizinhos* (2/14).

O processo realizado revelou evolução no desenvolvimento tanto das competências ao nível da utilização de diferentes fontes de informação com diversas linguagens, como também na mobilização de **vocabulário histórico e geográfico** para a

construção da comunicação, fazendo referência aos *conhecimentos* trabalhados na aula anterior.

Tabela 17- *Vocabulário histórico-geográfico mobilizado para a construção do texto*

| Alunos  | Vocabulário histórico-geográfico    |
|---------|-------------------------------------|
| G-AC-2C | <i>vizinhos; artesanato; arauto</i> |
| G-DD-2C | <i>clero; comércio</i>              |
| G-LU-2C | <i>torre do castelo</i>             |
| G-RB-2C | <i>vizinhos</i>                     |
| G-TG-2C | <i>pelourinho; carta de foral</i>   |
| G-LR-2C | <i>comerciantes</i>                 |
| G-MD-2C | <i>artesãos</i>                     |
| G-RF-2C | <i>comércio; arauto; clero</i>      |

Fonte: Notas de campo

Em síntese, em momentos de construção de produtos de comunicação escrita, a partir de imagens, os alunos mobilizam e articulam (Franco & Filho, 2009) com alguma destreza *vocabulário histórico-geográfico* e *aplicam conhecimentos* antes explorados (tabela 18). Usam a comunicação histórico-geográfica, para transmitir e interpretar mensagens (Hymes, 1995).

Tabela 18- *Síntese das categorias da comunicação presentes na atividade G, 2.º CEB*

| Atividade                             | Categorias da Comunicação em HG |                      |                        |                        |                        |
|---------------------------------------|---------------------------------|----------------------|------------------------|------------------------|------------------------|
|                                       | localização espacial            | localização temporal | utiliza vocabulário HG | aplica conhecimento HG | identifica personagens |
| G texto síntese “concelhos medievais” |                                 |                      | X                      | X                      |                        |

Quanto à atividade H, **ficha final** (Anexo X), esta foi implementada, posteriormente à intervenção, com o propósito de verificar de que modo os alunos mobilizavam as competências comunicativas escritas, na análise de diferentes iconografias. Importa reforçar que a sua aplicação decorreu também da necessidade de conseguir perceber, algum tempo após o trabalho desenvolvido com os alunos, se tinha havido melhorias na produção de documentos escritos a partir da análise de iconografias,

em particular na mobilização de vocabulário e conteúdos histórico-geográficos, na localização espacial e temporal e na identificação de personagens. Por outro lado, encontrando-se já os alunos em sala de aula, esta era uma forma de ultrapassar a fraca assiduidade na realização das tarefas de escrita que foram sendo solicitadas no decorrer da intervenção. No entanto, tendo constatado que tendo os alunos colocado pouca seriedade no trabalho desenvolvido, atendendo ao número e qualidade das respostas, optamos por não considerar a informação recolhida para esta análise.

Em síntese, as três atividades analisadas neste ciclo de ensino, informam-nos que na construção da comunicação em HG, os alunos mobilizam em todas *vocabulário HG*, assim como *aplicam conhecimentos* antes explorados.

Entre as atividades desenvolvidas, a que recorreu em simultâneo à análise documental escrita e à análise e interpretação de iconografias, para extrair informação (atividade G), foi aquela em os alunos se mobilizaram com maior entusiasmo.

Neste processo de construção da comunicação em HG, a localização espacial e temporal dos fenómenos, assim como a associação de determinadas personagens históricas são as categorias menos presentes nas produções dos alunos.

A comunicação em História e Geografia pelos alunos de **2.º CEB**, através de suportes iconográficos, desenvolve-se, então, através da produção de um discurso que recorre ao *vocabulário específico* da área de saber para comunicar o *conhecimento*.

Para a análise dos dados referentes ao **1.º CEB** construímos um percurso por algumas atividades, semelhante ao anterior.

Começamos por organizar uma tabela, em que se identificam as atividades objeto de análise (Tabela 19), a partir da tabela em anexo (Anexo DD) em que se articulam os tipos de comunicação com os objetivos específicos e os indicadores de avaliação para cada componente comunicativa.

Tabela 19- *Atividades e respetivos tipos de comunicativa, 1.ºCEB*

| Atividades   | Tipos de comunicação |      |         |
|--|----------------------|------|---------|
|  | escrita              | oral | gráfica |
| B<br>construção de um mapa                                       |                      | X    | X       |
| D<br>planta do percurso<br>“família real no dia do<br>Regicídio” | X                    | X    | X       |
| E<br>questionar as iconografias do<br>Regicídio                  | X                    | X    | X       |
| F<br>descrição de iconografias<br>“4.ª dinastia”                 | X                    | X    | X       |

A atividade B, **construção de um mapa através de um texto**, foi desenvolvida com o intuito de compreender se os alunos a partir da interpretação de um texto informativo, relativo às principais produções agrícolas em 1986 e de 2013, conseguiam retirar a informação pertinente para a construção do mapa.

Na realização da atividade foram identificadas algumas fragilidades/dificuldades dos alunos concretamente, na construção da legenda completa, ou seja, na escrita dos símbolos que permitem ler o mapa, pois os alunos nem sempre atribuíam a mesma cor ao mesmo produto agrícola, verificando-se em alguns mapas cores diferentes para representar o mesmo produto.

Outra fragilidade detetou-se aquando da localização espacial das diferentes regiões referidas no texto. Para solucionar estas dúvidas optamos por realizar um questionamento prévio, ao grande grupo, de modo a identificar se conseguiam localizar espacialmente as diferentes regiões no mapa e constatou-se que muitos alunos apresentavam fragilidades em determinar com exatidão onde se localizava o Alentejo e o Centro, existindo troca entre estas duas regiões. Na concretização da atividade essa fragilidade foi revelada, pois a análise feita demonstra que alguns alunos não adquiriram ainda o sentido de *localização espacial* das diferentes regiões de Portugal Continental (Fig. 5 e 6).

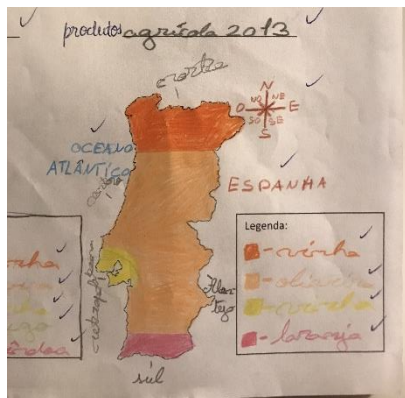


Figura 5- Construção do mapa (B-MB-1C)

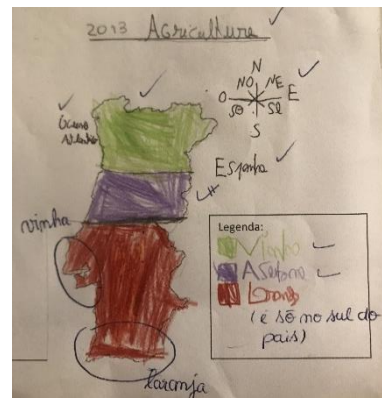


Figura 6- Construção do mapa (B-V-1C)

A maioria dos alunos construiu os mapas, localizando espacialmente a informação que retirou do texto. Localizou as regiões Norte, Centro, Área Metropolitana de Lisboa, Alentejo e Sul, construiu as respetivas legendas e colocou a orientação no mapa através do desenho da rosa-dos-ventos, mencionando todos os pontos cardeais. No final atribuíram um título a cada mapa que ilustrasse a informação nele representado.

Do ponto de vista da comunicação HG, o envolvimento nesta atividade evidenciou que os alunos conseguem mobilizar a informação/ **conhecimento** do texto, mas revelam fragilidades na **localização espacial** das regiões identificadas no texto: três do grupo de 16 alunos revelou desconhecer a localização de algumas regiões. Na construção da legenda oito dos 16 alunos demonstraram dificuldades em associar a legenda às cores representadas no mapa, assim como não compreenderam que a cada produto deveria corresponder uma cor, tendo representado no mapa informações diferentes com a mesma cor. As fragilidades identificadas relacionam-se com a pouca prática na leitura e construção de mapas pelo grupo, pelo que consideramos que esta atividade de construção de mapas a partir de um texto ou a atividade de leitura de mapa para construir texto devem ser mais frequentemente exploradas para que os alunos desenvolvam não só um melhor conhecimento do seu território, mas também melhorem as competências de comunicação gráficas ou cartográficas.

A atividade analisada, pela sua natureza, concorreu fundamentalmente para categoria **localização espacial** (tabela 20). Em termos de comunicação em HG a

representação gráfica/cartográfica de informação é uma importante capacidade a desenvolver nos alunos pois, compreender os mecanismos de representação gráfica permite facilmente espacializar a informação. Acresce a importância do recurso à linguagem icónica e cartográfica, para identificar em mapas fatores explicativos de uma determinada distribuição, formular problemas, correlacionar dados para comparar regularidades. O conhecimento das convenções, dos símbolos e dos códigos da linguagem geográfica permite comunicar os resultados do trabalho desenvolvido (Cachinho, 2000).

Tabela 20- *Síntese das categorias da comunicação presentes na atividade B, 1.º CEB*

| Atividade                  | Categorias da Comunicação em HG |                      |                        |                        |                        |
|----------------------------|---------------------------------|----------------------|------------------------|------------------------|------------------------|
|                            | localização espacial            | localização temporal | utiliza vocabulário HG | aplica conhecimento HG | identifica personagens |
| B<br>construção de um mapa | X                               |                      | X                      | X                      |                        |

A atividade D, **localização na planta do percurso realizado pela família real no dia do Regicídio**, apelava não só à mobilização de conceitos referentes à localização espacial como também à mobilização de informação, de natureza espacial, ilustrativa do percurso realizado, extraída da interpretação do documento histórico (Anexo AA). O objetivo principal da atividade era a mobilização de informação de uma fonte histórica para construir uma representação gráfica da mesma, numa planta do espaço em que a situação retratada no documento tinha ocorrido. Estamos a falar da planta do Terreiro do Paço e a informação a retirar do documento devia permitir representar graficamente o percurso realizado pela família real no dia do Regicídio. A planta do Terreiro do Paço, causou alguma estranheza aos alunos, provavelmente por não terem prática de uso de plantas (como nos foi indicado pela professora cooperante). Dos exemplares recolhidos constatou-se que a grande fragilidade assentou no significado da referência espacial *occidental*, pois alguns alunos não reconheceram o seu significado. Após a explicitação do conceito em questão, os alunos ao interpretarem o documento escrito, rapidamente traçaram na planta o itinerário. Ainda assim, alguns alunos confundiram o significado de *occidental* com o ponto cardinal *Este*, tendo assim tido dificuldade em representar o percurso (Fig. 8). Todavia, a maioria dos alunos traçou na planta o percurso corretamente, revelando capacidade de analisar, interpretar e extrair a informação pertinente do

documento histórico (escrito), e mobilizar referências de localização espacial ao desenhar na planta o percurso da família real. Após uma análise quantitativa (Tabela classificações Anexo EE), verificou-se que cinco alunos apresentaram muito bons resultados, tendo obtido a classificação de muito bom (nível 4), cinco alunos com a atribuição de bom (nível 3) e um aluno com resultado insuficiente (nível 1). Este aluno demonstrava fragilidades na mobilização de referências de localização espacial (Figuras 7 e 8).



Figura 7- Planta e percurso traçado (D-M-1C)



Figura 8- Planta e percurso traçado (D-RS-1C)

Em síntese, na perspectiva da comunicação em HG, esta atividade concorreu fundamentalmente para o desenvolvimento de capacidades de **localização espacial**, a partir da análise de uma fonte histórica e da **aplicação do conhecimento** por estar veiculado (Tabela 21). As principais fragilidades dos alunos residiram na **aplicação de conceitos** referentes à **localização espacial** para representarem graficamente um percurso. Percebeu-se que tinham compreendido a mensagem escrita no documento, contudo as dificuldades de concretização da tarefa decorreram do desconhecimento das técnicas de representação espacial.

Tabela 21- Síntese das categorias da comunicação presentes na atividade D, 1.ºCEB

| Atividade  | Categorias da Comunicação em HG |                      |                        |                        |                        |
|--|---------------------------------|----------------------|------------------------|------------------------|------------------------|
|  | localização espacial            | localização temporal | utiliza vocabulário HG | aplica conhecimento HG | identifica personagens |
| D planta do percurso realizado pela família real no dia do Regicídio | X                               |                      | X                      | X                      |                        |

Para a atividade E, **questões às iconografias que retratam o Regicídio**, os alunos eram convidados a formular um conjunto de questões a duas imagens (Anexo Z). A análise feita a partir das categorias definidas para a comunicação HG permite identificar que do total de referências contabilizadas na análise da imagem 1 (19) é feita apenas uma referência à **identificação da personagem** *Qual é o Manuel Buiça e o Alfredo Costa?* (E-MB-1C), dezoito referências aos **conhecimentos histórico-geográficos**, *Que nome é que têm os regicidas?* (E-N-1C), *Como se chama o rei que morreu?* (E-M-1C); *Porque queriam a família real morta?* (E-AO-1C).

Na imagem 2, das 17 referências analisadas, doze reportam-se à aplicação de **conhecimentos** *Como é que o povo se sentiu naquele acontecimento?* (E-AO-1C), *Onde ficaram os cadáveres dos regicidas?* (E-CD-1C), *Como se chama a mulher do rei?* (E-IM-1C) e cinco são referências à **identificação de personagens** *Uma das balas acertou em Luís Filipe?* (E-RM-1C), *“D. Carlos I estava morto?”* (E-CD-1C), *D. Carlos estava vivo?* (E-RM-1C).

Quando analisamos o **vocabulário histórico-geográfico** mobilizado pelos alunos (Figuras 9 e 10), na imagem 1 destacam-se os conceitos de *regicida* e *coche*. Na imagem 2 existe uma maior mobilização dos nomes das figuras de *D. Carlos* e *D. Luís* (Figuras 9 e 10).



Figura 9- Nuvem de palavras imagem 1



Figura 10- Nuvem de palavras imagem 2

Em síntese, na construção da comunicação, os alunos mobilizaram **conhecimento** construído para formular questões às imagens, mas nestas questões dificilmente se reportam à localização espacial e temporal. As **referências às personagens** surgem em algumas questões, assim como mobilizam **vocabulário histórico-geográfico** no seu discurso (tabela 22). Nesta atividade, os alunos demonstraram facilidade em analisar e interpretar imagens, e a partir da sua interpretação formular questões pertinentes.

Verificou-se que foram para além do retratado na imagem, revelando conhecimentos metacognitivos, na medida em que demonstraram competências ao nível de processos de perceção e avaliação. Neste sentido, a comunicação revela-se estrutural para o desenvolvimento do pensamento crítico (Dias, 2016).

Tabela 22- *Síntese das categorias da comunicação presentes na atividade E, 1.ºCEB*

| Atividade  | Categorias da Comunicação em HG |                      |                        |                        |                        |
|--|---------------------------------|----------------------|------------------------|------------------------|------------------------|
|  | localização espacial            | localização temporal | utiliza vocabulário HG | aplica conhecimento HG | identifica personagens |
| E<br>questionar as<br>iconografias<br>do Regicídio | X                               |                      | X                      | X                      | X                      |

No que diz respeito à atividade F, **descrição de iconografias de acontecimentos da 4.ª dinastia**, os alunos tinham que descrever cada uma das quatro imagens (Anexo S). O trabalho foi realizado a pares, tendo sido atribuída uma imagem a cada par. Antes da sua elaboração foi solicitado aos pares que nomeassem vários tópicos na construção do texto, concretamente: (i) o local; (ii) o acontecimento; (iii) o vestuário das personagens e, (iv) as personagens históricas. Foi também dada a indicação de que seguissem uma planificação, uma vez que era objetivo que elaborassem um texto descritivo. Foi assim solicitado aos alunos que na construção do texto referissem os tópicos indicados do geral para o particular. Embora este tipo de atividades nunca tivesse sido realizado pela professora cooperante, o entusiasmo, motivação e empenho dos alunos foi determinante para que conseguissem mobilizar conhecimentos e vocabulário histórico-geográfico e as produções finais fossem bastante ricas (Tabela 23).

Tabela 23- *Descrições e vocabulário histórico-geográfico*

| Alunos             | Descrição   | Vocabulário histórico-geográfico  |
|--------------------|---|---|
| F-CD-1C<br>F-RM-1C | Em 1755 aconteceu uma tragédia em Portugal, no reinado de D. José I. Em que milhares e milhares de pessoas morreram e ficaram feridas. Houve vários incêndios, muitas pessoas perderam casa devido aos incêndios. Prédios a cair por ruínas foi uma das coisas que destruiu por completo a cidade de Lisboa. O terramoto de tão forte que foi criou um maremoto.  | terramoto; 1755; Portugal; D. José I; cidade; Lisboa; maremoto.<br><b>LT (Localização no tempo):</b> 1755<br><b>LE (Localização no espaço):</b> Portugal, Lisboa<br><b>APC (aplica conceitos):</b> terramoto, maremoto, cidade<br><b>IP (identifica personagens):</b> D. José I |
| F-M-1C<br>F-MN-1C  | Nesta imagem são visíveis as três invasões entre 1807 até 1811. Na primeira invasão entre 1807 e 1808, esta batalha começou em França e acabou na Roliça. Na segunda invasão- no ano de 1808 aconteceu a segunda invasão, que começou no norte do país. A terceira invasão entre as datas de 1810 e 1811 aconteceram as batalhas em Buçaco, Sabugal e Rendinha. Todas estas batalhas aconteceram no século XIX. | invasões;1807;1808;1809;1810;1811; batalha; França; Roliça; norte; país; Buçaco; Sabugal; Rendilha; século XIX.<br><b>LT:</b> 1807,1808,1809,1810,1811, século XIX<br><b>LE.</b> França, Roliça, norte, Buçaco, Sabugal, Rendilha<br><b>APC:</b> invasões, batalha, país        |
| F-MS-1C<br>F-MP-1C | Em 1640, foi restabelecida a restauração da independência de Portugal e foi coroado D. João IV como rei. À sua volta tem a nobreza e estão todos com vestuário rico e tem o povo a assistir á coroação. O rei foi coroado num palácio, e o povo na cidade. E o assistente do rei a segurar uma bandeira de Portugal.  | 1640; restauração da independência; D. João IV; coroado; rei; nobreza; povo; palácio; cidade; bandeira; Portugal.<br><b>LT:</b> 1640<br><b>LE:</b> Portugal<br><b>APC:</b> restauração da independência coroado, rei, nobreza, bandeira, povo, palácio<br><b>IP:</b> D. João IV |

Fonte: Textos descritivos dos alunos

Os alunos demonstraram algumas fragilidades na extração de informação, ao analisá-la e interpretá-la, pois alguns elementos não sabiam identificar o acontecimento retratado na imagem, facto que comprovou que o recurso à iconografia como material didático para o ensino de HG é pouco frequente em sala de aula. Por esse motivo, foram facultadas informações sobre cada um dos acontecimentos históricos retratados.

A partir da análise da tabela seguinte verifica-se que a mobilização de *vocabulário histórico-geográfico* apresenta grande variedade assim como é possível identificar nos textos produzidos a presença de elementos alusivos às restantes categorias de análise da

comunicação em HG: *localização no tempo* e no *espaço*, *aplicação de conceitos* e *identificação de personagens*, provavelmente decorrente das orientações dadas para a *planificação* e construção do texto (Tabela 24).

Tabela 24- Síntese das categorias da comunicação presentes na atividade F, 1.ºCEB

| Atividade   | Categorias da Comunicação em HG |                      |                        |                        |                        |
|---|---------------------------------|----------------------|------------------------|------------------------|------------------------|
|   | localização espacial            | localização temporal | utiliza vocabulário HG | aplica conhecimento HG | identifica personagens |
| F<br>descrição de<br>iconografias<br>4.ª dinastia | X                               | X                    | X                      | X                      | X                      |

Em síntese, nesta atividade os alunos mobilizaram e *aplicaram conhecimentos* anteriores, recorrendo a *vocabulário histórico-geográfico* na construção de textos de grande pormenor, respondendo às orientações dadas para a *planificação do texto*.

Tendo em conta que a iconografia é pouco utilizada como recurso, alguns grupos apresentaram dificuldades na identificação do acontecimento histórico retratado na imagem.

Os resultados que fomos apresentando, da análise das produções dos alunos de 1.º e de 2.º CEB, relativamente à comunicação em HG, permitem confirmar que são diversas as potencialidades do recurso às iconografias para desenvolver a competência de comunicação em HG. O recurso a diversas estratégias de mobilização de fontes iconográficas e de produção de iconografias explicitou que são diferentes as capacidades de comunicação que os alunos têm oportunidade de desenvolver. As atividades de representação gráfica/cartográfica mostraram-se fundamentais para a compreensão da distribuição e organização de um fenómeno no espaço, contudo menos abrangentes nas categorias de comunicação que envolvem pela especificidade da informação representada. Por seu turno, a construção de descrições ou de narrativas a partir de imagens de personagens ou de acontecimentos desafiam à mobilização de um leque mais diverso de categorias na construção da comunicação.

As diferentes formas de comunicação em HG, ainda que tenham um conjunto de pontos em comum pois todas implicam mobilização de conhecimentos, pela utilização de

vocabulário específico, a localização (espacial ou temporal), têm especificidades que as distinguem e que melhor se ajustam a determinada situação, mas em alguns momentos também se complementam.

Na formação de um aluno competente na comunicação em HG é, pois, fundamental permitir-lhe a experimentação de diferentes formas de comunicação, com diferentes linguagens. A vivência destas experiências permite o desenvolvimento de competências comunicativas em História e Geografia com recurso a linguagens diversa, potenciando nas crianças e jovens habilidades para ler, compreender e agir no mundo em que vivem, sendo críticos e histórica e geograficamente competentes (Dias, Hortas, Cabanillas, & Carreteo, 2017).

## 9. Conclusões

| | " | | "

Este capítulo compreende as conclusões retiradas a partir da análise dos dados apresentados no estudo. Para isso, importa retomar a problemática definida: *a análise iconográfica como recurso didático no ensino da História e Geografia contribui para o desenvolvimento de competências de comunicação.*

No que diz respeito ao primeiro objetivo, *compreender a importância da análise iconográfica no ensino aprendizagem da História e Geografia*, é possível concluir que o recurso a imagens se revela de grande importância para trabalhar diversos conteúdos programáticos, assim como potencia a mobilização quer de conhecimentos prévios, quer de vocabulário histórico-geográfico. Este recurso revela ser, ainda, um importante promotor de motivação, mobilizando de forma mais participativa os alunos para as aprendizagens.

Quanto ao segundo objetivo, *reconhecer o contributo da análise iconográfica no desenvolvimento de competências de comunicação em História e Geografia*, os resultados obtidos apontam para que no **2.º CEB**, tendo as atividades sido desenvolvidas na sua maioria através da promoção da comunicação oral, pois foram lecionadas remotamente, a análise iconográfica mostrou ser um importante recurso para a construção do diálogo com os alunos, para o questionamento, para a troca de ideias e, assim, desenvolvimento de competências de comunicação em HG. Neste ciclo, a comunicação escrita apresentou maiores desafios, pois os alunos estavam menos predispostos para a resolução de atividades em que fosse necessária a sua mobilização. Situação vivida tanto nas aulas remotas como na realização de trabalho de casa. No entanto, nas produções que foi possível analisar, verifica-se que os alunos demonstram dificuldade de análise, interpretação, descrição e formulação de questões a diferentes iconografias, uma vez que são práticas pouco recorrentes em sala de aula. Este foi também o motivo que justificou este estudo: a fragilidade em mobilizar competências para resolução de atividades que implicavam o recurso a diferentes tipos de linguagem, de conhecimentos previamente construídos e de vocabulário histórico-geográfico.

No caso do **1.º CEB**, o trabalho realizado foi diferente, na medida em que nos encontrávamos em ensino presencial, houve facilidade quer na dinamização de atividades com recurso à iconografia, quer na verificação da sua consolidação. O grupo de alunos revelou ter competências de análise e interpretação de diferentes tipos de linguagem, na

mobilização de conhecimentos antes trabalhados e na mobilização de vocabulário histórico-geográfico. Ao longo do processo revelaram também capacidade de mobilização de referências comunicativas em HG, nas diferentes categorias consideradas para análise.

Quanto ao terceiro objetivo, *analisar as competências de comunicação em História e Geografia desenvolvidas a partir da análise iconográfica*, constatou-se que a utilização da iconografia como recurso didático para o ensino da História e Geografia permite desenvolver a competência de comunicação nestas áreas do saber. Recorrendo a diversas estratégias que implicavam a mobilização de fontes iconográficas e a produção de iconografias, os resultados demonstraram que são várias as capacidades de comunicação que os alunos têm oportunidade de desenvolver.

Concretamente, as atividades de representação gráfica/cartográfica revelaram-se fundamentais para a compreensão da distribuição e organização de fenômenos no espaço. Nas atividades de construção de descrições ou de narrativas, a partir de imagens de personagens ou acontecimentos históricos, os alunos mobilizam um leque variado de categorias da comunicação nas suas produções. O que, nos indica, que é necessário dar continuidade no tempo à exploração da imagem para desenvolver as competências comunicativas em HG.

Em suma, os resultados deste estudo, evidenciam a importância da utilização da iconografia para o processo de ensino e aprendizagem em História e Geografia, na medida em que na formação de um aluno competente em comunicação em HG é fundamental facilitar a experimentação e análise de diferentes formas de comunicação, recorrendo a diferentes linguagens. A vivência destas experiências permite o desenvolvimento de competências comunicativas em História e Geografia com recurso a linguagens diversas, potenciando nas crianças e jovens habilidades para ler, compreender e agir no mundo em que vivem, sendo críticos e histórica e geograficamente competentes (Dias, Hortas, Cabanillas, & Carreteo, 2017).

# Reflexão Final

| | " | | " |

Ao concluir o presente estudo empírico, importa refletir sobre o caminho realizado, construindo uma reflexão crítica assente em três pilares: (i) o contributo da prática pedagógica nos dois ciclos; (ii) os contributos da investigação realizada para o desenvolvimento pessoal e profissional e, por fim, (iii) as dimensões a melhorar na prática docente. O ato de refletir assume

um papel central na construção do conhecimento, já que permite que o sujeito seja crítico em relação a si próprio e em relação à realidade envolvente, através do processo de questionamento e análise dos argumentos e razões que suportam determinadas ideias e práticas (Reis A. V., 2006, p. 19)

Para começar, sobre **o contributo da prática pedagógica** realizada ao longo do mestrado nos diferentes ciclos, avalio o mesmo de forma bastante positiva, na medida em que o meu empenho, trabalho e dedicação foi evoluindo e permitiu a aquisição de competências sociais e humanas importantíssimas para a profissão de professor. Ao longo das práticas, foi fundamental a partilha de conhecimento, de valores e ideias, em conjunto e a cooperação com o par de estágio, e com os diferentes professores com quem trabalhei, cooperantes e tutores. Estas práticas possibilitaram vivenciar na primeira pessoa a profissão de ser professor. As intervenções educativas decorreram sempre em escolas públicas, cada uma com as suas características, possibilitando o contacto com diferentes contextos e realidades. Esta diversidade permitiu adquirir experiência não só enquanto futura profissional, mas também a nível pessoal; refletir sobre o modo de agir em determinadas situações; na aplicação de estratégias diversificadas; na produção de materiais didáticos motivadores e potenciadores do ensino e aprendizagem e, presenciar e lecionar remotamente.

Importa salientar que as práticas realizadas no Mestrado possibilitaram outro tipo de aprendizagem, decorrente do desafio de realização de um **projeto investigativo** sobre um problema emergente dos contextos de intervenção. Nesse sentido, foi possível contactar com procedimentos investigativos de natureza qualitativa, próximos dos de uma investigação-ação, cujo objetivo era alcançar uma melhoria da prática educativa, colmatando as fragilidades dos alunos através de estratégias contextualizadas.

Neste processo, como referido anteriormente, desafiante e enriquecedor, confrontei-me com algumas dificuldades. Processo normal quando se está a iniciar uma

nova atividade, a de professor investigador! As dificuldades surgiram ao longo das intervenções, concretamente na implementação de estratégias em modalidade de ensino remoto, uma vez que a fraca adesão dos alunos e, conseqüentemente, o menosprezo pela modalidade de ensino fez com que na construção das dinâmicas de relação professor-aluno, fundamentais para as aprendizagens, existissem barreiras. Em 2.º CEB, os alunos poucas vezes cumpriam com as tarefas propostas e a realização destas era fundamental, quer para as suas aprendizagens, quer para o processo investigativo. O avançar da intervenção, acompanhada pela reflexão constante sobre os obstáculos, com o auxílio dos professores cooperantes, foi permitindo contornar algumas dificuldades, embora os alunos se mantivessem alheios de algumas tarefas escolares.

A conclusão deste relatório de estágio revelou a importância da investigação no contexto de ensino, da tarefa de professor-investigador, partindo das fragilidades encontradas em cada grupo e que emergem também do próprio contexto. Importa referir que todo este processo foi realizado num curto espaço de tempo e em contextos nunca antes experienciados, pelo que não permitiu alcançar grandes resultados. Mas também não se mudam práticas em pouco tempo... Contudo, a realização deste **percurso investigativo**, ainda que comprometida em alguns aspetos, revelou-se de extrema importância para uma melhor compreensão, conhecimento e reflexão sobre a prática realizada. O estudo aprofundado revela imensas potencialidades para o ensino, pois o professor fica conhecedor/consciente das suas práticas, ao refletir criticamente sobre elas, mobilizando referenciais teóricos e articulando e diversificando estratégias de ensino.

Este processo permitiu explorar um tema pertinente e, no entanto, pouco trabalhado na investigação sobre as práticas. Ao recolher e analisar dados, bem como refletir acerca do trabalho desenvolvido, colocando-nos do lado do aluno e acompanhando as aprendizagens que este vai construindo, desenvolvemos um percurso reflexivo e de questionamento sobre as práticas que implementamos promotor de uma formação construída na ação.

Em síntese, estou certa que a realização deste percurso formativo me proporcionou crescer e desenvolver enquanto futura profissional e transmitiu-me a certeza de que é este o caminho que quero seguir. O caminho da partilha, da descoberta, do conhecimento, da reflexão crítica, que permite desvendar caminhos para **melhorar a prática docente**.

## Referências

| | " | | | "

- Abrantes, P. (2005). As transições entre ciclos de ensino: entre problema social e objeto sociológico. *Interacções*, (1)1, 25-53.
- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.
- Almeida, L., & Freire, T. (2000). *Metodologia de investigação em Psicologia e Educação*. Psiquilíbrios.
- Areal, L. (2012). *O que é uma imagem?*. Instituto Politécnico de Leiria.
- Arede, I. P. (2017). *Os recursos didáticos no ensino da História: estudo de caso*. Relatório da Prática de Ensino Supervisionada, Universidade de Lisboa.
- Arenal, S. A. (2010). *Didáctica de las Ciencias Sociales para la Educación Primaria*. Pirámide.
- Brito, A. E. (2006). O significado da reflexão na prática docente e na produção dos saberes profissionais do/a professor/a. *Revista Iberoamericana de Educación*, (38)7, 1-6.
- Burke, P. (2004). *Testemunha ocular: História e Imagem*. São Paulo: EDUSC.
- Cachinho, H. (2000). Geografia Escolar: Orientação Teórica e Praxis Didática. *Inforgeo*, 15, Edições Colibri.
- Cachino, H. (2000). Geografia escolar: orientação teórica e praxis didáctica. *Inforgeo*, 15, 69-90.
- Calado, I. (1994). *A utilização educativa das imagens*. Porto Editora.
- Canet, S., Morales, A., & Garcia, D. (2018). Thinking geographically in early childhood education: from imagination to the social construction of conceived space. *Didáctica Geográfica*, 19, 223-229.
- Cecatto, A., & Magalhães, A. G. (2011). *A iconografia e o ensino de História: Potencialidades e possibilidades*. Universidade Estadual do Ceará.
- Cerdá, M. C., Funea, A., & Jara, M. (2018). Las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales, geografía e historia. M. Jara, & A. Santisteban (Edits.), *Contribuciones de Joan Pagès al desenvolupament de la didáctica de les ciències socials, la història e la geografia em Iberoamèrica*, (pp. 19-27). Universidad Nacional del Comahue/Argentina, Universidad Autónoma de Barcelona/Espanha.

- CIED-ESELx. (2018). *Código de conduta ética na investigação*. Obtido de [https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/media/2018/aprovado\\_codigo\\_etica\\_0.pdf](https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/media/2018/aprovado_codigo_etica_0.pdf)
- Correia, K., & Pinto, M. (2008). Stress, coping e adaptação na transição para o segundo ciclo de escolaridade. *Aletheia*, 27, 7-22.
- Coutinho, S. A. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, (13)2, 355-379.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). The Discipline and practice of qualitative research. K. Denzin, & Y. Lincoln, *Handbook of qualitative research* (pp. 1-28). Sage Publications.
- DGE (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa. Obtido de [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)
- Dias, A. (2016). História e desenvolvimento de competências na Educação Básica: A experiência da ESELx. *Da investigação às práticas*, (7)1, 63-90.
- Dias, A., & Hortas, M. J. (2006). *Área disciplinar "História e Geografia" Textos de apoio 3- Especificidades do Ensino da História e Geografia*. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Dias, A., & Hortas, M. J. (2015). Desenvolvendo Competências Investigativas em Estudo do Meio do 1.º CEB: abordagens a partir da Didática da História e da Geografia. *Saber e Educar*, 20, 188-200.
- Dias, A., Hortas, M. J., Cabanillas, F. J., & Carretero, A. M. (2017). Educação Geográfica e Desenvolvimento de Competências no Ensino Básico (6-12 anos). A. Câmara, E. Lemos & M. Magro (eds.), *Atas do VIII Congresso Ibérico de Didática da Geografia*. (pp. 639-651), APG & AGE.
- Fathman, A. &. (1993). Cooperative language learning in school contexts. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 127-140.
- Fernandes, D. (2020). *Avaliação Sumativa*. Projeto MAIA.
- Fernandes, P., & Figueiredo, C. (2012). Contextualização Curricular- Subsídios para novas significações. *Interações*, 22, 163-177.

- Ferreira, M. d. (2013). *Trabalho colaborativo na Escola- Um desafio!* Tese de Mestrado. Instituto Superior de Ciências Educativas.
- Flores, M. A. (2004). Dilemas e Desafios na Formação de Professores. C. Morais, J. A. Pacheco, & M. O. Evangelista, (Edits.), *Formação de Professores. Perspetivas educacionais e curriculares*, 127-160.
- Flores, M. A. (2017). Contributos para (re)pensar a formação de professores. *Lei de Bases do Sistema Educativo. Balanço e Prospetiva, II*, 773-810.
- Formosinho, J. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. O., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação da Criança*. Porto Editora.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2012). Autonomia da Escola, organização pedagógica e equipas educativas. *TurmaMais e sucesso escolar, contributos teóricos e práticos*, 39-52.
- Franco, M. M., & Filho, J. C. (2009). O conceito de competência comunicativa em retrospectiva e perspetiva. *Revista Desempenho, 10*, 5-22.
- Gil, I. C. (2011). *Literacia Visual*. Lisboa: Edições 70.
- Glynn, M., Taasobshirazi, G., & Brickman, P. (2007). Nonscience majors learning science: A theoretical model of motivation. . *Journal of Research in Science Teaching* , 1088-1107 .
- Gomes, S. M. (2016). *Dissertação: Iconografia: imagens, interpretações e novas abordagens no ensino de História*. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração. Instituto de Educação.
- Guedes, S. R., & Nicodem, M. F. (2017). A utilização de imagens no ensino da história e sua contribuição para a construção de conhecimento. *Revista Eletrónica Científica Inovação e Tecnlogis, 8*, 1-13.
- Guerra, I. (2014). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo*. Cascais: Princípia.
- Hortas, M. J., & Dias, A. (2017). Educação histórico-geográfica: desenvolvimento de competências na formação inicial de professores na ESELx. M. Pires, C. Mesquita, R. Lopes, G. Santos, M. cardoso, J. Sousa, E. Silva & C. Teixeira

- (Eds.), *Livro de Atas do II Encontro Internacional de Formação na Docência*, (pp. 285-293). ESE de Bragança.
- Hymes, D. (1995). Acerca de la Competencia Comunicativa. M. L. et al., *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- IIIE. (1994). Avaliação Formativa: algumas notas. *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*, 1-3.
- Ketele, J., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados*. Instituto Piaget.
- Leite, C. (2000). A flexibilização curricular na construção de uma escola mais democrática e mais inclusiva, *Território Educativo: Revista da Direção Regional da Educação do Norte*, 20-26.
- Lencastre, J., & Chaves, J. (2003). Ensinar pela imagem. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 10, 2100-2105.
- Liceras, A. R. (2003). *Observar e interpretar el paisaje. Estrategias didácticas*. Grupo Editorial Universitario.
- Lima, C. F. (2020). *De olho no Estado Novo (1937-1945): um estudo sobre o uso de imagens e da fotografia no ensino da História*. Universidade Federal de Pernambuco.
- Litz, V. G. (2008). *O uso da imagem no ensino da História*. Universidade Federal do Paraná.
- Macário, M. J., & Sá, C. M. (2011). Tópico 15. *Fórum Ortografias*. Universidade de Aveiro/Departamento de Educação.
- Machado, M. P. (2006). *O papel do professor na construção do currículo- Volume I*. Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia .
- Martins, G. D., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* . Ministério da Educação .
- Martins, M. E., & Sá, C. M. (2008). Ser leitor no século XXI- Importância da compreensão da leitura para o exercício pleno de uma cidadania responsável e ativa. *Saber (e) Educar* 13, 235-246.
- Menezes, L. (2000). Matemática, linguagem e comunicação. *Millenium*, 20, 1-20.

- Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico*. Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico 1.º CEB*. Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais/ Articulação com o perfil do aluno - Estudo do Meio*. Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais/ Articulação com o Perfil do Aluno- História e Geografia de Portugal*. Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (s.d). *Metas Curriculares de Português. Caderno de Apoio. Aprendizagem da leitura e da escrita (LE)*. Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (s.d). *Organização Curricular e Programas, História e Geografia de Portugal, 2.º CEB*. Ministério da Educação.
- Molina, A. (2007). Ensino de História e Imagens: possibilidades de pesquisa. *Domínios da Imagens, I*, 15-29.
- Morais, A. M., & Neves, I. P. (2007). Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. *Revista Portuguesa de Educação, (20)2*, 75-104.
- Nico, B. (s.d). *Prática Educativas e Aprendizagens formais e informais: encontros entre cidade, escola e formação de professores*. Universidade de Évora.
- Nogueira, F. (2015). O Espaço e o Tempo da cidadania na educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia, (1)1*, 7-32.
- Nóvoa, A. (1992). Os professores e as histórias da sua vida. *Vidas de professores*, (pp. 11-30).Porto Editora.
- Nunes, L. (2013). *Considerações éticas a entender nos trabalhos de investigação académica de enfermagem*. IPSetúbal.
- Nunes, M. (2007). *Género e cidadania nas imagens de História. Estudos de manuais escolares e software educativo*. Comissão para a cidadania e Igualdade de Género.
- Pagès, J., & Santisteban, A. (2008). Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica. M. A. Jara (coord.) *Enseñanza de la historia. Debates y propuestas*, (pp. 95-127). EDUCO Editorial. de la Universidad Navconal del Comahue (Argentina).
- Paiva, E. F. (2006). *História & Imagens. 2.º edição*. Belo Horizonte: Autêntica.

- PE. (2018-2019). *Antecipar, Necessidade, Criar, Possibil[idades]*. AVAG.
- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A. R., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., . . . Fernandes, R. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir competências desde a escola*. Artmed.
- Pesavento, S., Santos, N., & Rossini, M. (2008). *Narrativas, imagens e práticas sociais: percurso em história cultural*. Asterisco.
- Pisón, E. M. (2008). Retorno al paisaje. El saber filosófico, cultural y científico del paisaje en España. J. Mateu, & M. Nieto, *Evaluación de Recursos Naturales* (pp. 21-69). Edit. EVREN.
- Portásio, R. M., & Godoy, A. C. (2007). A importância do processo de avaliação na prática pedagógica, *Anhanguera*, 29-38.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva.
- Rato, V. (2004). *Concepções e atitudes dos professores do 1.º CEB face aos atuais normativos avaliativos. Um olhar pedagógico, profissional e formativo*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Reis, A. V. (2006). *Professores Reflexivos- Concepções dos supervisores de prática pedagógica. Estudo exploratório*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Reis, C., Dias, A. P., Cabral, A., Silva, E., Veigas, F., Bastos, G., . . . Pinto, M. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação .
- Reis, P. (2011). Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente. *Cadernos do CCAP- 2*, 1-69.
- Ribeiro, A. I., Nunes, J. P., & Cunha, P. P. (s.d). *Documentos de apoio às Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal (2.º Ciclo do Ensino Básico)*. Ministério da Educação.
- Rodrigues, A. I., & Hortas, M. J. (2016). Recolha de informação em textos e mapas para a construção de aprendizagens no Estudo do Meio Social no 1.º Ciclo do Ensino Básico. A. Dias, M. J. Hortas, C. Cruz, & N. Ferreira, *TempuSpacium Didática*

- das Ciências Sociais - Estudos I* (pp. 81-104). Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Roldão, M. (2013). Desenvolvimento do currículo e melhoria de processos e resultados. J. Machado, & J. M. Alves, *Melhorar a Escola* (pp. 132-140). Universidade Católica Portuguesa.
- Roldão, M. (2017). Currículo e debate curricular atual- eixos e contributos para uma análise incompleta. M. A. Flores (org.), *Práticas e discursos sobre currículo e avaliação*, (pp. 23-54). De Facto Editores.
- Rurato, P., & Gouveia, L. B. (2004). Contribuição para o conceito de ensino a distância: vantagens e desvantagens da sua prática., *Revista da Faculdade de Ciências e Tecnologia, 1*, 85-91.
- Sacchi, L. M., & Azambuja, L. D. (2016). O uso de imagens para o ensino da geografia: Estudo do meio na cidade de Astorga - PR. *Os Desafios da Escola Pública Paranaense na perspectiva do Professor, Cadernos PDE, II*, 2-23. [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2016/2016\\_pdp\\_geo\\_uem\\_luziamariabatistasacchi.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_geo_uem_luziamariabatistasacchi.pdf)
- Santisteban, A. (2008). La educación para la ciudadanía económica. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 58*, 16-25.
- Santisteban, A. (2009). Cómo trabajar em clase la compentência social y ciudadana. *Aula de Innovación Educativa, 189*, 12-15.
- Seabra, F. (2010). *Ensino Básico: Repercursões da Organização Curricular por Competências na Estruturação das Aprendizagens Escolares e nas políticas Curriculares de Avaliação*. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.
- Valente, A. S. (2012). *O trabalho de grupo e a aprndizagem cooperativa no 1.º CEB*. Aveiro: Relatório Final de Estágio: Universidade de Aveiro. Obtido de <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/10341/1/7239.pdf>
- Williams, R. L. (2005). *Preciso saber se estou indo bem: uma história sobre a importância de dar e receber feedback*. Sextante.
- Xavier, E. (2009). *Ensino e História: o uso das fontes históricas como ferramentas na produção de conhecimento histórico*. UEL.

## Anexos

| | " | | | "

## Anexo A- Planificação de HGP - 15 de março de 2021

2.º CEB

5.º Ano

Tema geral: Portugal nos séculos XIII e XIV

Objetivos gerais:

- Conhecer aspetos da sociedade e da cultura medieval.

| SESSÃO 1 (100 minutos)   |   |  |  |   |  |                         |
|--|---|--|--|---|--|-------------------------|
| Conteúdos<br>/Conceitos  | Objetivos específicos   | Estratégias/ Atividades  | T<br>(mn)                                | Recursos  | Avaliação  |                         |
|  |   |  |  |   | Indicadores  | Instrumentos            |
| - Século XIII/XIV<br><br>- Atividades económicas;<br><br>- Comércio;<br><br>- Feiras e mercados.<br><br>- Grupos sociais;<br><br>- Nobreza;<br><br>- Clero;<br><br>- Clero regular;<br><br>- Clero secular;<br><br>- Povo;<br><br>- Servo;<br><br>- Camponeses livres; | 1. Relacionar as imagens sobre as atividades económicas às respetivas descrições.<br><br>2. Demonstrar a aquisição dos conhecimentos sobre os grupos sociais e as suas funções.<br><br>3. Preencher o questionário sobre os grupos sociais e as suas funções. | - Apresentação e visualização dos conteúdos e conceitos a abordar;<br><br>- Correção da atividade sobre as atividades económicas;<br><br>- Consolidação dos conteúdos sobre os grupos sociais e as suas funções;<br><br>- Preenchimento de um esquema síntese, em grande grupo, sobre os grupos sociais e suas funções;<br><br>- Realização do questionário sobre os grupos sociais e as suas funções, no <i>Google forms</i><br><a href="https://forms.office.com/Pages/DesignPage.aspx?FormId=GUr9tVNuNEO-">https://forms.office.com/Pages/DesignPage.aspx?FormId=GUr9tVNuNEO-</a> | 10<br><br>7<br><br>15<br><br>15<br><br>5 | - Atividade sobre as atividades económicas;<br><br>- <i>PowerPoint</i> - Os grupos sociais e as suas funções.<br><br>- Questionário no <i>googleforms</i> | 1.1 Relaciona as imagens às descrições;<br><br>1.2 Responde corretamente;<br><br>1.3 Respeita a intervenção dos colegas.<br><br>2.1 Demonstra a aquisição dos conhecimentos adquiridos;<br><br>2.2 Relaciona os conceitos.<br><br>3.1 Preenche o questionário;<br><br>3.2 Demonstra aquisição dos conhecimentos. | - Grelha de observação; |

|   |  |  |   |  |  |  |
|---|--|--|---|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Homens-bons;</li> <li>- Burgueses;</li> <li>- Grupos privilegiados;</li> <li>- Grupos não privilegiados;</li> <li>- Concelhos;</li> <li>- Concelhos rurais;</li> <li>- Concelhos urbanos;</li> <li>- Carta de floral;</li> <li>- Vizinhos;</li> <li>- Juízes;</li> <li>- Mordomos;</li> <li>- Pelourinho;</li> <li>- Selo;</li> <li>- Bandeira.</li> </ul> | <p>4. Responder à questão-problema.</p> <p>5. Interpretar iconografias sobre a vida nos concelhos.</p> | <p><a href="https://app.escolavirtual.pt/lms/playerteacher/resource/817592/E?se=&amp;seType=&amp;coId=&amp;area=search">ILFQ4uB5CV6BIPUrVqpLujMN_FX36HRURVFPTkI4M0dWN0pPOFJHV0VaNVRDV085MC4u&amp;FlexPane=SendForm)</a></p> <p>- Correção dos questionários sobre os grupos sociais e as suas funções.</p> <p>- Visualização do vídeo O dia a dia nas terras senhoriais, <a href="https://app.escolavirtual.pt/lms/playerteacher/resource/817592/E?se=&amp;seType=&amp;coId=&amp;area=search">https://app.escolavirtual.pt/lms/playerteacher/resource/817592/E?se=&amp;seType=&amp;coId=&amp;area=search</a></p> <p>- Resposta à questão - problema: <b>Será que, no século XIII e XIV, pela maneira de vestir, se podia ver a que atividades se dedicavam as pessoas?</b></p> <p>- Análise de iconografias sobre a vida quotidiana nos concelhos;</p> <p>- Visualização de um vídeo síntese sobre o dia a dia nos concelhos medievais (<a href="https://app.escolavirtual.pt/lms/playerteacher/resource/3967147/E?se=&amp;seType=&amp;coId=&amp;area=search">https://app.escolavirtual.pt/lms/playerteacher/resource/3967147/E?se=&amp;seType=&amp;coId=&amp;area=search</a>)</p> | <p>5</p> <p>3</p> <p>5</p> <p>22</p> <p>3</p> <p>10</p> | <p>- Vídeo: escola virtual;</p> <p>- <i>PowerPoint</i>: A vida nos concelhos;</p> <p>- Vídeo escola virtual.</p> | <p>4.1 Responde à questão-problema;</p> <p>4.2 Refere qual o vestuário representativo de cada grupo social.</p> <p>5.1 Interpreta corretamente as iconografias;</p> <p>5.2 Menciona elementos presentes na iconografia;</p> <p>5.3 Relaciona a iconografia a conceitos;</p> <p>5.4 Mobiliza vocabulário histórico-geográfico na descrição;</p> |  |
|---|--|--|---|--|--|--|

|  |  |   |  |  |  |  |
|--|--|---|--|--|--|--|
|  |  | - Diálogo com os alunos sobre a apreciação da aula. |  |  |  |  |
|--|--|---|--|--|--|--|

## Anexo B- Planificação de Português - 2 de março de 2021

2.º CEB

5.º Ano

**Tema geral:** O postal e a carta

**Objetivos gerais:**

- Ler e compreender a carta.

| SESSÃO 1 (50 minutos)  |   |  |                   |          |  |   |
|--|---|--|-------------------|----------|--|---|
| Conteúdos<br>/Conceitos  | Objetivos específicos   | Estratégias/ Atividades  | T<br>(mn)         | Recursos | Avaliação  |   |
|  |   |  |                   |          | Indicadores  | Instrumentos  |
| <p><b>Leitura e escrita:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Carta;</li> <li>- Postal;</li> <li>- Vocabulário;</li> </ul> | <p>1. Inferir a partir da observação da ilustração da capa.</p> <p>2. Identificar o objeto de escuta.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação dos conteúdos a abordar;</li> <li>- Realização de uma atividade de pré-leitura, recorrendo à ilustração da capa, da obra O dia em que os lápis voltaram a casa, de Drew Daywatt;</li> </ul> <p>Questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quem é o autor desta obra?</li> <li>- Qual o nome do ilustrador?</li> <li>- Quais os elementos presentes na ilustração?</li> <li>- Conseguem identificar o tema a partir do título?</li> <li>- Quais serão as personagens?</li> <li>- Qual o elemento que se encontra por baixo do lápis?</li> <li>- Que informações nos dá o postal?</li> </ul> | <p>6</p> <p>7</p> |          | <ul style="list-style-type: none"> <li>1.1 Infere a partir da observação da ilustração da capa;</li> <li>1.2 Participa na discussão;</li> <li>1.3 Expressa as suas ideias com clareza;</li> <li>1.4 Respeita as intervenções dos colegas.</li> </ul> <p>2.1 Identifica o objeto de escuta.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Grelha de observação;</li> </ul> |
| <b>Gramática</b>   |   |  |                   |          |  |   |

|  |  |   |                                       |  |   |  |
|--|--|---|---------------------------------------|--|---|--|
| <p>- Classe de palavras;</p> <p>- Pronomes pessoais;</p> | <p>3. Responder às perguntas de interpretação.</p> <p>4. Compreender os elementos que compõe o postal.</p> | <p><b>- Objeto de escuta: Quais as cores dos lápis que entram nesta história?</b></p> <p>- Audição da obra <i>O dia em que os lápis voltaram a casa</i>, de Drew Daywatt;</p> <p>- Exploração da obra através de perguntas de interpretação;</p> <p>Questionar os alunos sobre os elementos que contém o postal e a carta;</p> <p>- Apresentação da síntese dos elementos que compõe o postal;</p> <p>- Visualização do vídeo: <i>aprende a escrever uma carta</i> (<a href="https://ensina.rtp.pt/artigo/aprende-a-escrever-uma-carta/">https://ensina.rtp.pt/artigo/aprende-a-escrever-uma-carta/</a>);</p> <p>- Apreciação global da aula.</p> | <p>10</p> <p>20</p> <p>5</p> <p>5</p> | <p>-Áudio do livro;</p> <p>- <i>Power point</i>;</p> <p>- Vídeo.</p> | <p>3.1 Responde às perguntas colocadas;</p> <p>3.2 Utiliza um discurso coerente e fluído;</p> <p>3.3 Revela capacidade de interpretação textual.</p> <p>4.1 Identifica os elementos que compõem o postal;</p> <p>4.2 Redige o quadro síntese.</p> |  |
|--|--|---|---------------------------------------|--|---|--|

## Anexo C- Planificação de Português - 22 de março de 2021

**2.º CEB**

**5.º Ano**

**Tema geral:** O texto dramático

**Objetivos gerais:**

- Ler e interpretar o texto dramático;
- Reconhecer classe de palavras: pronome em adjacência verbal;
- Reconhecer as funções sintáticas das frases: sujeito simples e composto, predicado e complemento direto e indireto.

| SESSÃO 1 (100 minutos)  |   |   |           |                     |   |                         |
|---|---|---|-----------|---------------------|---|-------------------------|
| Conteúdos<br>/Conceitos   | Objetivos específicos                       | Estratégias/ Atividades   | T<br>(mn) | Recursos            | Avaliação   |                         |
|   |   |   |           |                     | Indicadores   | Instrumentos            |
| <b>Leitura e escrita:</b><br>-Texto dramático;<br>- Texto literário.<br><br><b>Educação Literária:</b><br>- Texto dramático | 1. Ler o excerto da obra.                   | - Apresentação dos conteúdos a abordar;   | 5         |                     | 1.1 Lê com articulação, voz audível, entoação e expressividade.<br><br>2.1 Responde a todas as questões;<br>2.2 Demonstra capacidade de interpretação do texto. | - Grelha de observação; |
|   |   | - Leitura expressiva do excerto do texto dramático: <i>Os Piratas</i> , de Manuel António Pina; | 15        | <i>Power Point</i>  |   |                         |
|   | 2. Responder às questões de interpretação.  | - Realização de um questionário de interpretação sobre a obra, no Google forms;                 | 10        | <i>Google Forms</i> |   |                         |
|   |   | - Correção do questionário das perguntas de interpretação;                                      | 5         |                     |   |                         |
| <b>Gramática:</b><br>-Pronomes em adjacência verbal;  | 3. Substituir as expressões pelos pronomes. | - Apresentação de um quadro síntese sobre os pronomes em adjacência verbal;                     | 10        | <i>Power Point</i>  | 3.1 Substitui corretamente as expressões pelos pronomes;<br><br>3.2 Demonstra capacidade de compreensão sobre os conteúdos dos pronomes em adjacência verbal.   |                         |
|   |   | - Realização de um questionário com exercícios sobre pronomes em adjacência verbal;             | 10        |                     |   |                         |
|   |   |   | 10        |                     |   |                         |



## Anexo D- Museu virtual- arsetps



## Anexo E- Questionários Google Forms

**Funções sintáticas (5ºF\_Port / CD)**

Selecione a opção correta.

Olá Sara. Ao submeter este formulário, o proprietário verá o seu nome e endereço de e-mail.

\* Obrigatório

1. Identifica o sujeito da frase:  
A casa é muito grande. \*  
(10 Pontos)

A casa

grande

é muito grande

2. Identifica o tipo de sujeito da frase:  
O pai e a mãe foram às compras. \*  
(10 Pontos)

Ativar o Windows  
Acorda a Definições para ativar o Windows.

2. Identifica o tipo de sujeito da frase:  
O pai e a mãe foram às compras. \*  
(10 Pontos)

Sujeito simples

Sujeito composto

3. Identifica o tipo de sujeito da frase:  
Os jornalistas entrevistaram o Presidente da República. \*  
(10 Pontos)

Sujeito simples

Sujeito composto

4. Identifica o predicado da frase:  
Os amigos levaram os livros à biblioteca. \*  
(10 Pontos)

levaram os livros à biblioteca

Os amigos levaram os livros

Ativar o Windows  
Acorda a Definições para ativar o Windows.

**Os piratas, de Manuel António Pina (5ºE\_PORT)**

Selecione a opção correta que completa cada frase, de acordo com o sentido do texto que acabou de ler.

Olá Sara. Ao submeter este formulário, o proprietário verá o seu nome e endereço de e-mail.

\* Obrigatório

1. Quais são as personagens presentes no excerto? \*  
(10 Pontos)

Manuel e Albino.

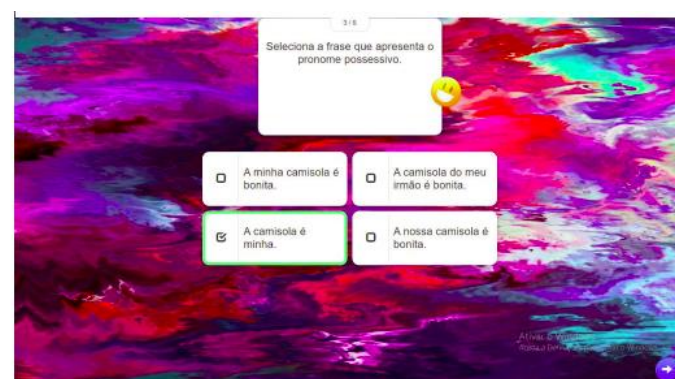
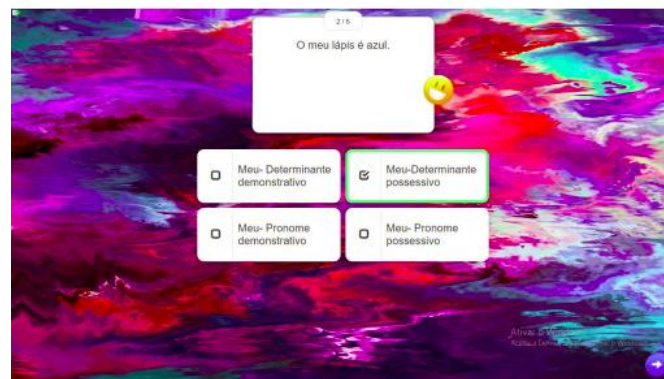
Manuel, Ana e pai do Manuel.

Ana e mãe da Ana.

Manuel e Ana.

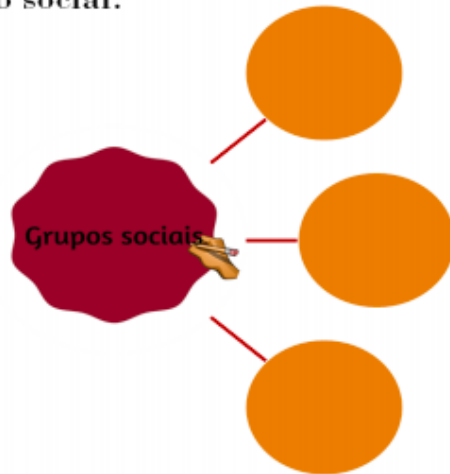
Ativar o Windows  
Acorda a Definições para ativar o Windows.

## Anexo F- Learningapps



## Anexo G- Esquemas Sínteses

Exercício: Mostra que sabes. Colocar as palavras ao lado no respetivo grupo social.



- Viver junto da população
- Castelo
- Nobreza
- Grupo privilegiado
- Clero
- Copiar livros
- Povo
- Esgrima
- Combater
- Mosteiro e convento
- Orar
- Grupo privilegiado
- Passear
- Clero secular
- Ensinar
- Pagava impostos
- Clero regular
- Praticava a agricultura
- Grupo não-privilegiado
- Casa de madeira

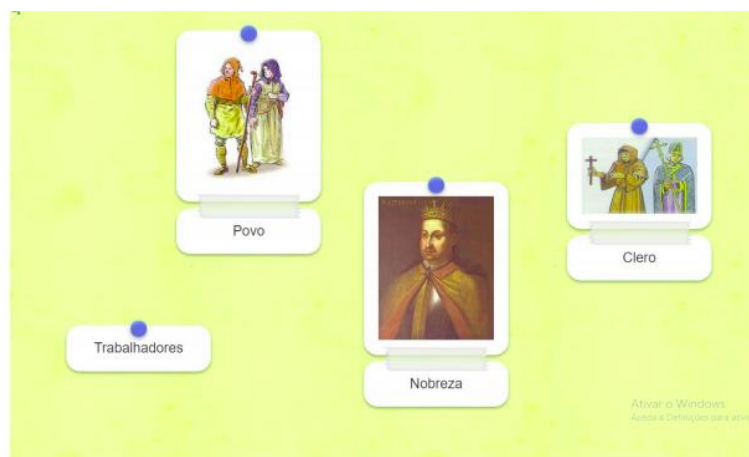
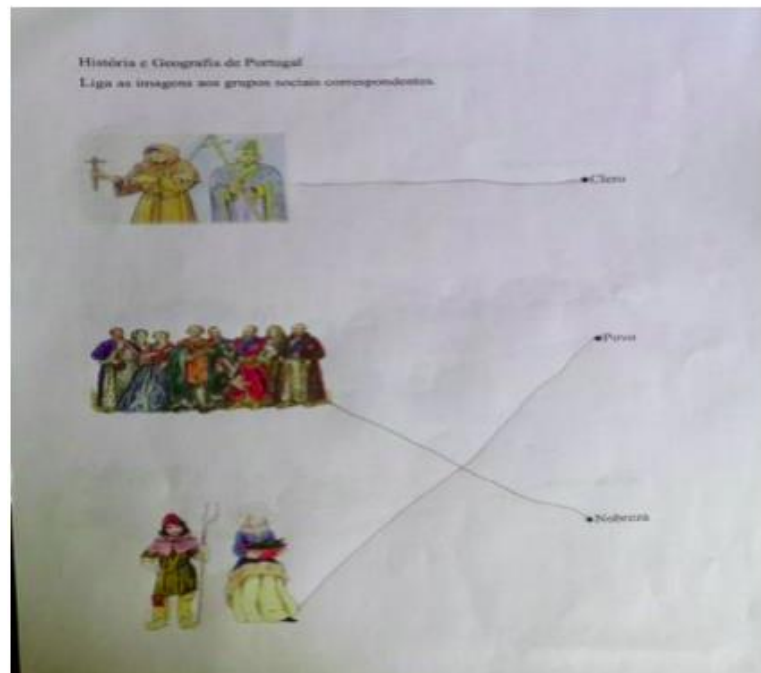
Faz a legenda da figura colocando os números presentes no texto na respetiva imagem.

No século XIII existiam em Portugal numerosas povoações que eram **(1)**. Um concelho era uma povoação que tinha recebido uma **(2)**. Esta carta era um documento escrito pelo rei que concedia autonomia aos **(3)** que moravam no concelho, determinando os seus direitos e deveres. Era lida no **(4)** pelo **(5)**, representante oficial da corte. A maioria dos concelhos foi criada pelo rei ou grandes senhores da nobreza e do **(6)** e eram chefiados sob o domínio do alcaide, que habitava na **(7)**. Nos concelhos os moradores eram predominantemente **(8)** e **(9)**.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9



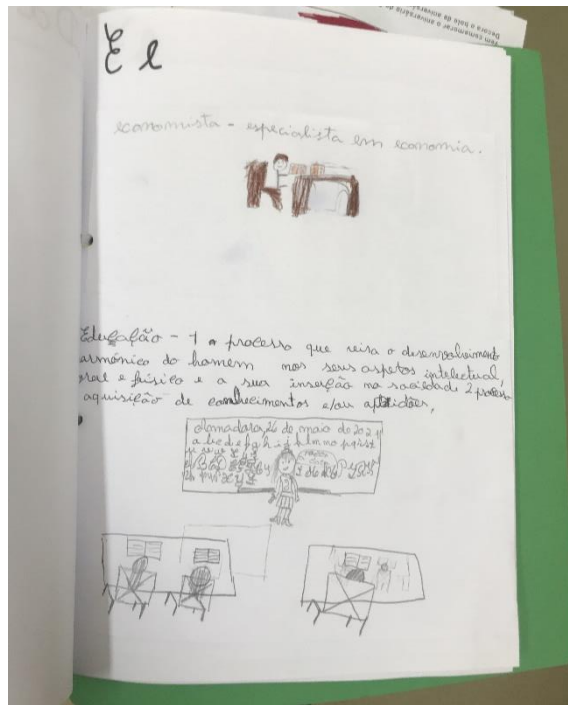
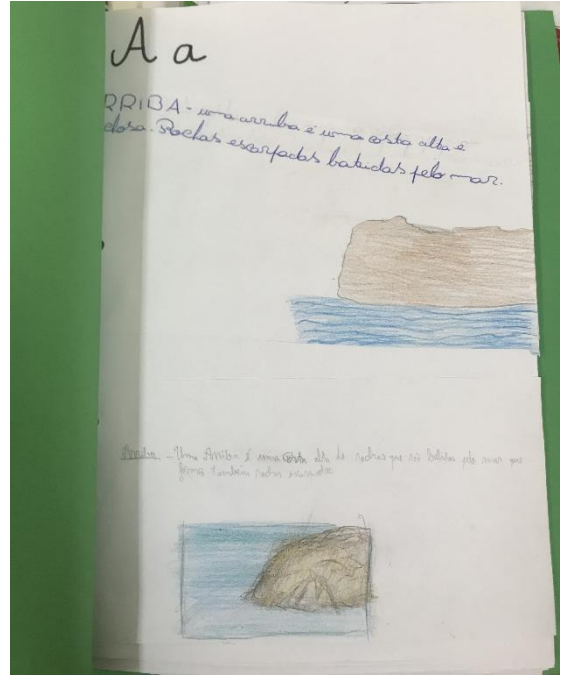
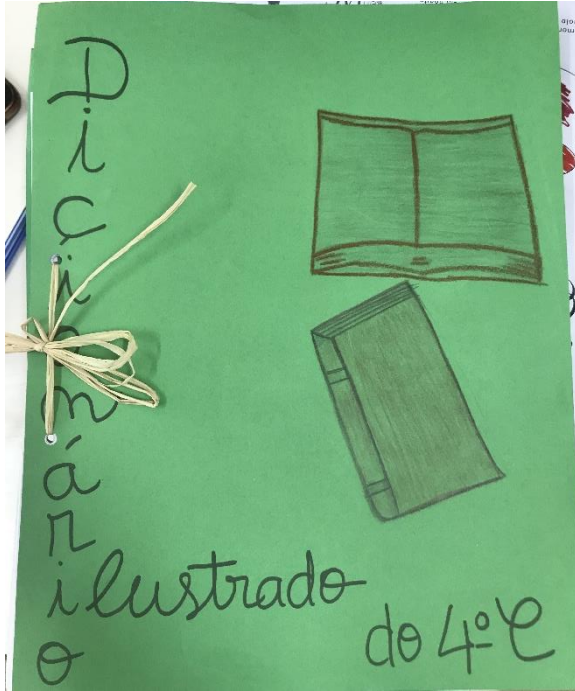
## Anexo H- Atividades de diferenciação pedagógica



## Anexo I- Metro Quadrado



# Anexo J- Dicionário Ilustrado



**Anexo K- Maracas, instrumento musical**



## Anexo L- Planificação de Português - 25 de maio de 2021

1.º CEB

4.º Ano

Tema geral: Texto dramático

Objetivos gerais:

**Leitura e escrita:**

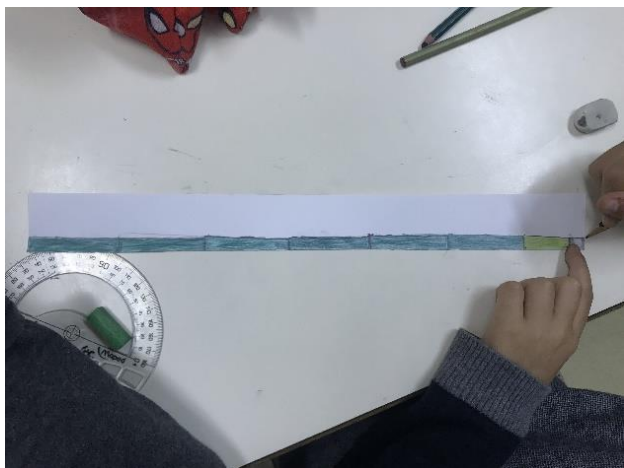
-Planificar textos;

- Escrever textos dialogais.

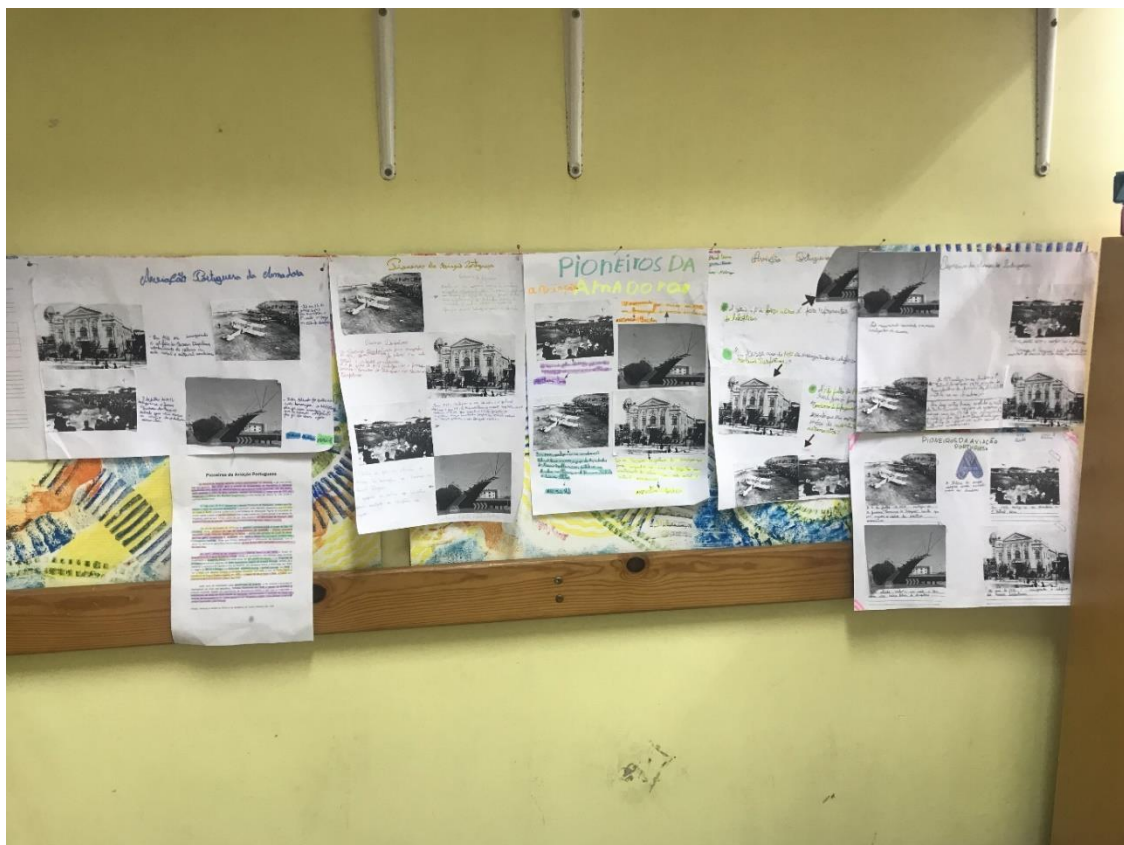
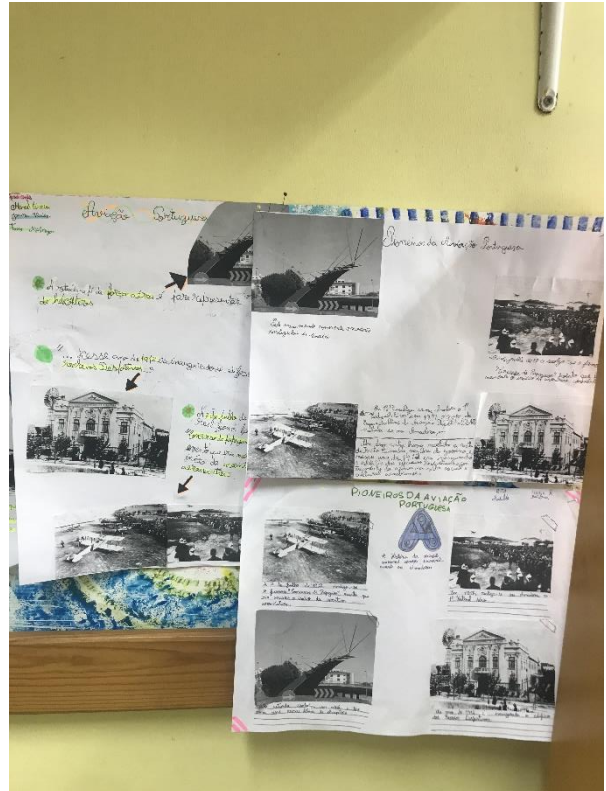
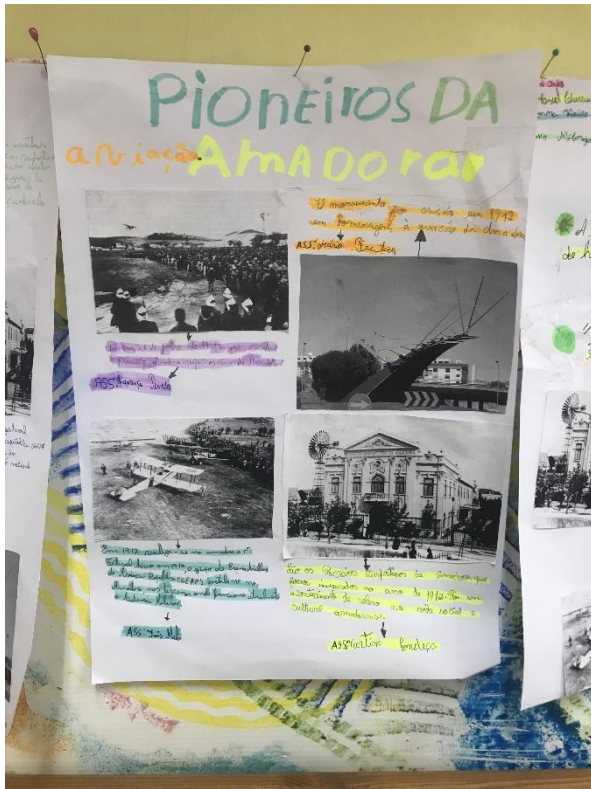
| SESSÃO 1 (60 minutos)  |                                |  |           |                      |  |                         |
|--|--------------------------------|--|-----------|----------------------|--|-------------------------|
| Conteúdos<br>/Conceitos  | Objetivos específicos          | Estratégias/ Atividades  | T<br>(mn) | Recursos             | Avaliação  |                         |
|  |                                |  |           |                      | Indicadores  | Instrumentos            |
| <b>Leitura e escrita:</b><br>-Produção textual;<br>- Texto dramático;<br>- Planificação; |                                | - Apresentação dos conteúdos a abordar;<br><br>- Levantamento prévio das ideias dos alunos sobre o que é um texto dramático.<br><br>-Diálogo com os alunos sobre a estrutura do texto dramático; | 5         |                      |  |                         |
|  | 1. Planifica o texto dramático | -Planificar o texto dramático;   | 10        | - Folha branca A4;   | 1.1 Planifica o texto dramático;<br>1.2 Regista ideias relacionadas com as personagens;                              | - Grelha de observação; |
|  | 2. Redige o texto dramático;   | -Produção textual em grupos de três alunos. Os alunos ficaram organizados em grupos de 3 com o objetivo de construir um texto dramático para depois ser apresentado num teatro de sombras;       | 35        | - Folha pautadas A4; | 2.1 Respeita a estrutura do texto dramático;<br>2.2 Integra as personagens na história;<br>2.3 Redigir corretamente; |                         |

|  |  |                              |    |  |   |  |
|--|--|------------------------------|----|--|---|--|
|  |  | - Apreciação global da aula. | 10 |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>2.4 Utilizar caligrafia legível;</li> <li>2.5 Respeita as regras de ortografia;</li> <li>2.6 Respeitar a opinião dos colegas;</li> <li>2.7 Utiliza vocabulário adequado;</li> <li>2.8 Revela criatividade e imaginação.</li> </ul> |  |
|--|--|------------------------------|----|--|---|--|

## Anexo M- Perímetro com o Cuisenaire



# Anexo N- Cartazes: Os pioneiros da aviação



## Anexo O- Planificação de Português- 10 de março de 2021

2.º CEB

5.º Ano

**Tema geral:** A carta.

**Objetivos gerais:**

- Ler e compreender a carta;
- Reconhecer classe de palavras: determinantes e pronomes demonstrativos e possessivos;
- Analisar os tipos de frases.

| SESSÃO 1 (90 minutos)   |   |  |           |  |  |                         |
|---|---|--|-----------|--|--|-------------------------|
| Conteúdos<br>/Conceitos   | Objetivos específicos   | Estratégias/ Atividades  | T<br>(mn) | Recursos   | Avaliação  |                         |
|   |   |  |           |  | Indicadores  | Instrumentos            |
| <b>Leitura e escrita:</b><br>- Carta;<br><br><b>Gramática:</b><br>-Determinantes possessivos e demonstrativos;<br><br>-Pronomes possessivos e demonstrativos; | 1. Inferir o tema a partir da observação da capa;   | - Apresentação dos conteúdos a abordar;  | 5         | Áudio do livro;<br><br>Questionário de compreensão oral; | 1.5 Inferir a partir da observação da capa do livro;<br>1.6 Expressa as suas ideias com clareza e correção;<br>1.7 Participa na discussão;<br>1.8 Respeita as intervenções dos colegas.<br><br>2.1 Preenche o questionário de forma correta;<br>2.2 Responde corretamente às questões; | - Grelha de observação; |
|   |   | - Realização de uma atividade de pré-leitura com base na observação da capa do livro, <i>O dia em que os lápis desistiram</i> , de Drew Daywalt. | 3         |  |  |                         |
|   | - Audição da obra <i>O dia em que os lápis desistiram</i> , de Drew Daywalt.                | 10   |           |  |  |                         |
|   | - Realização de um questionário de compreensão oral sobre a obra escutada, no Google Forms; | 15   |           |  |  |                         |
| 2. Responder às perguntas de compreensão oral;  | - Correção da atividade de compreensão oral;  | 10   |           |  |  |                         |

|  |  |   |   |                       |  |  |
|--|--|---|---|-----------------------|--|--|
|  | <p>3. Compreender a diferença entre carta formal e informal;</p>                               | <p>- Apresentação em <i>Power point</i> das <b>fórmulas</b> de escrita de uma carta formal e informal;</p>                    | 5 | <i>Power point</i> ;  | <p>3.1 Identifica as diferenças entre carta formal e informal;</p> <p>3.2 Demonstra a aquisição dos conhecimentos.</p> |  |
|  |  | <p>- Redação nos cadernos diários das fórmulas de escrita da carta formal e informal;</p>                                     | 5 | Caderno diário;       |  |  |
|  | <p>4. Compreender a diferença entre determinantes e pronomes possessivos e demonstrativos;</p> | <p>- Apresentação em <i>Power point</i> sobre a da diferença entre determinantes e pronomes possessivos e demonstrativos;</p> | 5 | <i>Power point</i> ;  | <p>4.1 Compreende a diferença entre determinante e pronome;</p>  |  |
|  | <p>5. Responder às perguntas sobre os determinantes e pronomes;</p>                            | <p>- Realização de uma atividade de aplicação da diferença entre determinantes e pronomes no <i>Learningapps</i>;</p>         | 5 | <i>Learningapps</i> ; | <p>5.1 Realiza a atividade sobre os determinantes e os pronomes;</p> <p>5.2 Responde corretamente às questões;</p>     |  |
|  |  | <p>- Correção da atividade em grande grupo;</p>   | 5 |                       |  |  |
|  |  | <p>- Visualização de um vídeo sobre os tipos de frases;</p>   | 2 | Vídeo;                |  |  |
|  | <p>6. Identificar os tipos de frases;</p>  | <p>- Realização da atividade sobre os tipos de frases;</p>  | 5 |                       | <p>6.1 Identifica os tipos de frases;</p>  |  |
|  |  | <p>- Correção da atividade;</p>   | 5 |                       | <p>6.2 Responde corretamente às questões;</p>  |  |
|  |  | <p>- Apreciação global da aula.</p>   | 5 |                       |  |  |

## Anexo P- Planificação de HGP- 1 de março de 2021

2.º CEB

5.º Ano

**Tema geral:** Portugal no século XIII

### Objetivos gerais:

- Compreender as relações entre as primeiras atividades económicas dos séculos XIII e XIV e os recursos naturais disponíveis;
- Conhecer aspetos da sociedade e da cultura medieval.

| SESSÃO 1 (100 minutos)  |   |  |           |  |   |                         |
|---|---|--|-----------|--|---|-------------------------|
| Conteúdos<br>/Conceitos   | Objetivos específicos   | Estratégias/ Atividades  | T<br>(mn) | Recursos   | Avaliação   |                         |
|   |   |  |           |  | Indicadores   | Instrumentos            |
| - Século XIII/XIV<br>- Vida quotidiana;<br>- Povo;<br>- Atividades económicas;<br>- Agricultura;<br>- Pecuária;<br>- Exploração florestar;<br>- Pesca;<br>- Salicultura;<br>- Artesanato;<br>- Comércio;<br>- Comércio externo; | 1. Expor as ideias prévias sobre as atividades económicas nos séculos XIII e XIV<br><br>2. Localizar no tempo os conteúdos a abordar;<br><br>3. Definir atividade económica;<br><br>4. Analisar e interpretar imagens referentes à agricultura; | - Apresentação e visualização dos conteúdos e conceitos a abordar;   | 5         | - Museu virtual: Atividades económicas do século XIII e XIV; | 1.1 Expõe as suas ideias prévias sobre os conteúdos/conceitos a explorar;<br><br>1.2 Expressa com clareza as ideias;<br><br>1.3 Respeita a intervenção dos colegas;<br><br>1.4 Reflete de forma crítica sobre conteúdos/conceitos em estudo | - Grelha de observação; |
|   |   | - Levantamento das ideias prévias dos alunos à questão-problema: <b>Será que, no século XIII e XIV, pela maneira de vestir, se podia ver a que atividades se dedicavam as pessoas?</b> | 5         |  |   |                         |
|   |   | - Visualização de um friso cronológico para localizar no tempo os conteúdos a abordar.   | 3         |  |   |                         |
|   |   | - Exploração do conceito de atividade económica;   | 5         |  |   |                         |
|   |   |  |           |  | 2.1 Explica/define o conceito de século;<br><br>2.2 Localiza os acontecimentos no friso cronológico<br><br>3.1 Define atividade económica.  |                         |

|  |   |   |   |                 |  |  |
|--|---|---|---|-----------------|--|--|
| <p>- Comércio externo;</p> <p>- Feiras e mercados.</p> | <p>5. Reconhecer a importância a agricultura;</p> <p>6. Redigir uma síntese sobre a agricultura;</p> <p>7. Analisar e interpretar as imagens e mapas referentes à criação de gado, exploração florestal e apicultura;</p> <p>8. Redigir uma síntese sobre a criação de gado, exploração florestal e apicultura;</p> <p>9. Analisar e interpretar as imagens referentes à pesca e à salicultura;</p> | <p>- Exploração e interpretação das imagens sobre a agricultura;</p> <p>- Visualização do vídeo: “Portugal no século XIII e XIV”, escola virtual;</p> <p>- Visualização e preenchimento do quadro síntese sobre a agricultura;</p> <p>- Exploração e interpretação das imagens e mapas sobre a criação de gado, exploração florestal e apicultura;</p> <p>- Visualização e preenchimento de um quadro síntese sobre a criação de gado, exploração florestal e apicultura;</p> | <p>7</p> <p>2</p> <p>5</p> <p>10</p> <p>5</p> | <p>- Vídeo;</p> | <p>4.1 Descreve as imagens da agricultura;</p> <p>4.2 Mobiliza vocabulário histórico-geográfico na descrição;</p> <p>4.3 Identifica as principais informações das imagens sobre a agricultura.</p> <p>4.4 Relaciona a atuação das pessoas com as características físicas do meio;</p> <p>5.1 Identifica as principais mensagens do vídeo;</p> <p>5.2 Mobiliza vocabulário histórico-geográfico na exploração do vídeo;</p> <p>5.3 Enumera os aspetos que evidenciam a importância da agricultura como atividade económica.</p> <p>6.1 Regista informação no quadro síntese.</p> <p>7.1 Descreve as imagens e mapas relativos à criação de gado, exploração florestal e apicultura identificando;</p> <p>7.2 Mobiliza vocabulário histórico-geográfico na descrição;</p> <p>7.3 Identifica as principais informações dos mapas da criação de gado, exploração florestal e apicultura.</p> |  |
|--|---|---|---|-----------------|--|--|

|  |   |  |    |                |  |  |
|--|---|--|----|----------------|--|--|
|  | 10. Redigir a síntese sobre a pesca e salicultura;                                | - Exploração e interpretação das imagens sobre a pesca e salicultura;                                | 5  |                | 8.1 Mobiliza informação para preencher o quadro síntese;                         |  |
|  | 11. Analisar e interpretar as imagens referentes ao artesanato;                   | - Visualização e preenchimento do quadro síntese sobre a pesca e salicultura;                        | 3  |                | 9.1 Descreve as imagens da pesca, identificando;                                 |  |
|  | 12. Redigir uma síntese sobre o artesanato;                                       | - Exploração e interpretação das imagens sobre o artesanato;   | 5  |                | 9.2 Mobiliza vocabulário histórico-geográfico na descrição;                      |  |
|  | 13. Analisar e interpretar as imagens e mapas referentes ao comércio e às feiras; |  | 5  |                | 9.3 Identifica as principais informações nas imagens sobre a pesca;              |  |
|  | 14. Redigir a síntese sobre o mercados e feiras;                                  | - Visualização e preenchimento do quadro síntese sobre o artesanato;                                 | 10 |                | 9.4 Relaciona a atuação das pessoas atendendo às características físicas do meio |  |
|  | 15. Realizar a atividade de correspondência descrição-imagem.                     | - Exploração e interpretação das imagens e mapas sobre mercados e feiras;                            | 3  | - Vídeo;       | 10.1 Mobiliza informação adequada para preencher o quadro síntese;               |  |
|  |   | - Visualização do vídeo: “As principais atividades económicas do século XIII e XIV”, escola virtual; | 7  |                |  |  |
|  |   | - Visualização e solicitação da escrita do quadro síntese sobre o comércio e feiras;                 | 10 | - Power point. | 11.1 Analisa as imagens do artesanato;   |  |
|  |   |  |    |                | 11.2 Mobiliza vocabulário histórico-geográfico;                                  |  |
|  |   |  |    |                | 11.3 Interpreta as imagens do artesanato.  |  |
|  |   |  |    |                | 12.1 Redige o quadro síntese;  |  |
|  |   |  |    |                | 13.1 Analisa as imagens e mapas do comércio e feiras;                            |  |

|  |  |  |   |  |  |  |
|--|--|--|---|--|--|--|
|  |  | <p>- Síntese dos conteúdos com a ligação das descrições às imagens correspondentes;</p> <p>- Diálogo com os alunos sobre a apreciação da aula.</p> | 5 |  | <p>13.2 Interpreta as imagens e mapas do comércio e feiras;</p> <p>14.1 Redige o quadro síntese;</p> <p>15.1 Participa na realização da atividade;</p> <p>15.2 Verbaliza os conteúdos;</p> <p>15.3 Mobiliza conceitos histórico-geográficos;</p> <p>15.4 Relaciona as descrições com as imagens.</p> |  |
|--|--|--|---|--|--|--|



|   |   |   |  |  |  |  |
|---|---|---|--|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Servo;</li> <li>-Camponeses livres;</li> <li>- Homens-bons;</li> <li>- Burgueses;</li> <li>- Grupos privilegiados;</li> <li>- Grupos não privilegiados;</li> </ul> | <p>4. Identificar o conceito de comércio interno e externo;</p> <p>5. Responder à atividade final;</p> <p>6. Interpretar a pirâmide dos grupos sociais;</p> <p>7. Descrever a vida quotidiana dos grupos sociais;</p> | <p>- Abordagem ao comércio interno e externo referindo as principais rotas do comércio externo;</p> <p>-Visualização do vídeo O desenvolvimento do comércio externo no século XIII <a href="https://app.escolavirtual.pt/lms/playteacher/resource/826174/E?se=&amp;seType=&amp;coId=&amp;area=search">https://app.escolavirtual.pt/lms/playteacher/resource/826174/E?se=&amp;seType=&amp;coId=&amp;area=search</a></p> <p>- Realização da atividade final sobre as atividades económicas;</p> <p>- Análise e interpretação da pirâmide dos grupos sociais;</p> <p>- Análise e interpretação de iconografias referentes aos grupos sociais (nobreza, clero, povo);</p> <p>- Visualização do vídeo O dia a dia nas terras senhoriais, <a href="https://app.escolavirtual.pt/lms/playteacher/r">https://app.escolavirtual.pt/lms/playteacher/r</a></p> | <p>10</p> <p>5</p> <p>10</p> <p>15</p> |  | <p>4.1 Identifica o conceito de comércio interno e externo;</p> <p>4.2 Identifica as rotas marítimas do comércio externo;</p> <p>5.1 Participa na realização da atividade;</p> <p>5.2 Verbaliza os conteúdos;</p> <p>5.3 Mobiliza conceitos histórico-geográficos;</p> <p>5.4 Relaciona as descrições com as imagens</p> <p>6.1 Identifica os grupos sociais;</p> <p>6.2 Interpreta a pirâmide;</p> <p>6.3 Destaca os grupos privilegiados e não privilegiados;</p> <p>7.1 Refere as funções de cada ordem social;</p> <p>7.2 Identifica os privilégios do clero e da nobreza e as obrigações dos camponeses.</p> <p>7.3 Extrai informação com base nas iconografias;</p> <p>8.1 Responde à questão-problema colocada;</p> |  |
|---|---|---|--|--|--|--|

|  |                                  |  |            |  |   |  |
|--|----------------------------------|--|------------|--|---|--|
|  | 8. Responder à questão-problema. | <a href="https://esource/817592/E?se=&amp;seType=&amp;coId=&amp;area=search">esource/817592/E?se=&amp;seType=&amp;coId=&amp;area=search</a><br><br>- Resposta à questão - problema: <b>Será que, no século XIII e XIV, pela maneira de vestir, se podia ver a que atividades se dedicavam as pessoas?</b><br><br>- Diálogo com os alunos sobre a apreciação da aula. | 5<br><br>5 |  | 8.2 Mobiliza vocabulário histórico-geográfico na descrição; |  |
|--|----------------------------------|--|------------|--|---|--|

## Anexo R- Planificação de Português- 30 de abril de 2021

1.º CEB

4.º Ano

**Tema geral:** Roleta – criar histórias

**Objetivos gerais:**

- Planificar um texto narrativo;
- Escrever um texto narrativo.

| SESSÃO 1 (90 minutos)  |  |   |  |                       |   |                                |
|--|--|---|--|-----------------------|---|--------------------------------|
| Conteúdos<br>/Conceitos  | Objetivos específicos  | Estratégias/ Atividades   | T<br>(mn)                              | Recursos              | Avaliação   |                                |
|  |  |   |  |                       | Indicadores   | Instrumentos                   |
| <p><b>Leitura e Escrita</b></p> <p>- Texto narrativo;</p> <p>- Personagens;</p> <p>- Ação;</p> <p>- Tempo;</p> <p>- Espaço;</p> <p>- Escrita;</p> <p>- Ortografia;</p> <p>- Coesão;</p> <p>-Coerência.</p> | <p>1. Reconhecer os passos necessários para criar uma história.</p> <p>2. Planificar a história tendo em conta os ingredientes que lhe calhou.</p> | <p>- Apresentação dos conteúdos a abordar;</p> <p>- Apresentação da roleta: criar histórias ao grande grupo e dos passos para elaborar um texto narrativo;</p> <p>- Seleção, um a um, através da roleta da:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Como inicia a história;</li> <li>• Herói/heroína- personagem principal;</li> <li>• Local onde vive o herói/heroína;</li> <li>• Missão;</li> <li>• Local onde se vai cumprir a missão;</li> <li>• Os maus que vão atrapalhar;</li> <li>• Os bons que vão ajudar;</li> <li>• Como acaba a história.</li> </ul> <p>- Planificação, individual, da sua história;</p> | <p>5</p> <p>10</p> <p>10</p> <p>10</p> | <p>- Power Point.</p> | <p>1.1 Reconhece os passos necessários para criar uma história;</p> <p>1.2 Identifica cada passo e as suas características.</p> <p>2.1 Estrutura a sua planificação de acordo com o que lhe é solicitado (início da história; personagem; missão; local da ação; a personagem que atrapalha; a personagem boa que o vai ajudar; como termina a história);</p> | <p>- Grelha de observação;</p> |





|  |   |   |                               |  |  |  |
|--|---|---|-------------------------------|--|--|--|
|  | <p>2. Identificar o marco histórico no friso cronológico;</p> <p>3. Colocar o acontecimento no friso cronológico.</p> | <p>- Leitura da história que retrata cada imagem e cada momento da história;</p> <p>- Colocação das iconografias e sua descrição no friso cronológico;</p> <p>- Realização do balanço da atividade.</p> | <p>15</p> <p>10</p> <p>10</p> |  | <p>2.1 Identifica o marco histórico;</p> <p>2.2 Relaciona o marco histórico com os factos mencionados.</p> <p>3.1 Coloca corretamente a iconografia no friso cronológico;</p> <p>3.2 Demonstra conhecimento do tempo histórico;</p> <p>3.3 Identifica o século referente à data.</p> |  |
|--|---|---|-------------------------------|--|--|--|

## Anexo T- Planificação de Estudo do Meio - 31 de maio de 2021

1.º CEB

4.º Ano

**Tema geral:** A história da aviação na Amadora

**Objetivos gerais:**

- Conhecer personagens e factos da história nacional com relevância para o meio local.

| SESSÃO 1 (120 minutos)  |                        |   |           |          |  |                         |
|---|------------------------|---|-----------|----------|--|-------------------------|
| Conteúdos<br>/Conceitos   | Objetivos específicos  | Estratégias/ Atividades   | T<br>(mn) | Recursos | Avaliação  |                         |
|   |                        |   |           |          | Indicadores  | Instrumentos            |
| - Aviação;<br>-Amadora;<br>-Concelho;<br><br>- Estado Maior da Força Aérea;<br>-História local; | 1. Construir o cartaz; | <b>Rotina do dia:</b> Nome; data; tempo; plano do dia;  | 10        |          |  |                         |
|   |                        | - Apresentação dos conteúdos a abordar;   | 5         |          |  |                         |
|   |                        | -Apresentação da imagem da rotunda que tem presente uma escultura em homenagens aos pioneiros da aviação; | 2         |          |  |                         |
|   |                        | -Levantamento prévios das ideias dos alunos sobre a história da aviação na Amadora;                       | 15        |          |  |                         |
|   |                        | -Distribuição de uma notícia intitulada “Pioneiros da Aviação Portuguesa” da Câmara Municipal da Amadora; | 3         |          |  |                         |
|   |                        | -Leitura da notícia e esclarecimento de dúvidas sobre o significado das palavras;                         | 10        |          |  |                         |
|   |                        | -Distribuição de quatro imagens (duas do passado e duas atuais sobre a aviação na Amadora);               | 2         |          |  | - Grelha de observação; |
|   |                        |   |           |          | 1.1 Constrói o cartaz;<br>1.2 Coloca questões às imagens;<br>1.3 Analise e interpreta a informação cedida;<br>1.4 Extrai informação pertinente da notícia para preencher o cartaz; |                         |

|  |  |  |    |  |   |  |
|--|--|--|----|--|---|--|
|  |  | -Os alunos em grupos de três terão de construir um cartaz com as imagens, atribuir um título e descrever as imagens com recurso à informação contida na notícia; (os alunos terão de colocar questões a cada imagem que queiram descobrir a resposta); | 40 |  | 1.5 Revela capacidade de analisar criticamente uma imagem;  |  |
|  |  | - Apresentação dos cartazes à turma;   | 23 |  | 1.6 Elabora uma síntese apresentando cuidado na ortografia. |  |
|  |  | - Apreciação global da aula.   | 10 |  |   |  |

# Anexo U- Ficha de diagnóstico de HGP

## A minha viagem ao século XI e XII



Pequeno(a) historiador(a) antes de iniciares esta aventura preenche o teu crachá de historiador(a).

Não te esqueças do teu cavalo para percorres a Península Ibérica!



Para preencheres o teu nome tens que carregar ao lado esquerdo do rato em cima da palavra nome para entrar e clicar de texto.

Em cada um dos temas irás encontrar atividades de três níveis de dificuldade:

- Nível 1
- Nível 2
- Nível 3

Tema 1 - O longo processo da reconquista cristã e os reinos cristãos da Península Ibérica

Tema 2 - A formação do Condado Portucalense

Tema 3 - A passagem do Condado Portucalense a reino de Portugal

Para responderes utiliza a cor verde, assim as tuas respostas destacar-se-ão. Boa sorte!

Tema 1 - O longo processo da reconquista cristã e os reinos cristãos da Península Ibérica

Nível 1 1. Observa o mapa.



1.1 Identifica os países representados no mapa.

Resposta: \_\_\_\_\_

1.2 Que nome se dá ao território onde se encontram estes dois países?

Resposta: \_\_\_\_\_

Tema 1 - O longo processo da reconquista cristã e os reinos cristãos da Península Ibérica

Nível 2 2. Observa o mapa.



2.1 Preenche os espaços em branco no texto utilizando os pontos cardeais (N, S, E, O):

Portugal localiza-se a \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_ de Espanha. O território português localiza-se na parte \_\_\_\_\_ da Península Ibérica. Espanha localiza-se na parte \_\_\_\_\_ da Península Ibérica.

Tema 1 - O longo processo da reconquista cristã e os reinos cristãos da Península Ibérica

Nível 2

3. Observa a imagem.



Figura 1 - Pelágio - Rei das Antónias.

3.1 Descreve a figura histórica representada na imagem.

Resposta: \_\_\_\_\_

3.2 Esta figura histórica ficou conhecida por participar numa Batalha. Qual foi o nome da batalha em que Pelágio participou? Coloca um X na opção correta.

Batalha de São Mamede

Batalha de Alcanizes

Batalha de Covadonga

Tema 1 - O longo processo da reconquista cristã e os reinos cristãos da Península Ibérica

Nível 3

4. Observa a imagem.

4.1 Descreve a imagem, tendo em atenção os diferentes personagens envolvidos na luta.

Resposta:



4.2 Escreve o nome do acontecimento histórico representado na imagem.

Resposta:

Tema 1 - O longo processo da reconquista cristã e os reinos cristãos da Península Ibérica

Nível 3

5. Observa os mapas.



Figura 2 - Início da Reconquista Cristã



Figura 3 - Reinos cristãos criados com a Reconquista.

5.1 Descreve os dois mapas.

Resposta:

5.2 Identifica as principais mudanças registadas do mapa da Fig. 2 para o mapa da Fig. 3.

Resposta:

Tema 2 - A formação do Condado Portucalense

Nível 1

6. Descreve o mapa da figura, utilizando a sua legenda.

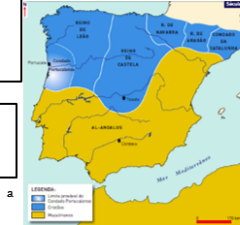
Resposta:

7. Quais os condados que identificas no mapa?

Resposta:

8. Identifica o condado que ficou sob a responsabilidade do conde D. Henrique.

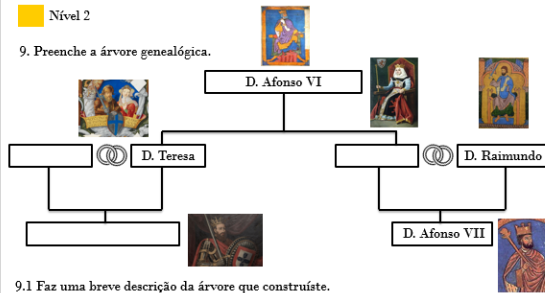
Resposta:



Tema 2 - A formação do Condado Portucalense

Nível 2

9. Preenche a árvore genealógica.



9.1 Faz uma breve descrição da árvore que construiste.

Resposta:

Tema 2 - A formação do Condado Portucalense

Nível 3

10. Observa as imagens.



Condado Portucalense  
Batalha de São Mamede  
D. Afonso Henriques  
1128  
D. Teresa  
D. Henrique  
D. Urraca  
1143

Completa o texto a partir da observação das duas imagens. Preenche os espaços em branco com as palavras que se encontram na caixa.

O conde D. Henrique ambicionava uma progressiva independência face ao rei de Leão. Após a sua morte, a sua esposa \_\_\_\_\_ assumiu o governo do \_\_\_\_\_, porque o seu filho ainda tinha 4 anos de idade. Durante alguns anos, D. Teresa seguiu a política do seu marido, mas a certa altura, associou-se a um fidalgo da Galiza. Esta ligação prejudicou o desejo de independência. Apoiado por nobres portucalenses \_\_\_\_\_ revoltou-se contra a mãe. O confronto deu-se na \_\_\_\_\_, perto de Guimarães, em \_\_\_\_\_. D. Afonso Henriques passou a governar o Condado Portucalense.

Tema 3 - A passagem do Condado Portucalense a reino de Portugal

Nível 2



Figura 5 Araljejo que retrata a assinatura do Tratado de Zamora, em 1143.

11. Descreve a imagem. Na tua descrição deves ter em atenção o título e explicar o significado do Tratado de Zamora.

Resposta:

Tema 3 - A passagem do Condado Portucalense a reino de Portugal

Nível 1

12. Coloca nos quadrados da coluna A, o número a que corresponde a definição correta da coluna B.



Figura.6 Conde D. Henrique



Figura.7 D. Afonso Henriques

Coluna A

Condado

Reino

Coluna B

1. Região governada por um rei.
2. Região governada por um conde.
3. Região governada pelo clero

Tema 3 - A passagem do Condado Portucalense a reino de Portugal

Nível 2



- 1189
- 1168
- 1249
- 1064
- 1147

13. O mapa tem representadas as diferentes fases da reconquista cristã.
- 13.1. Coloca a data que corresponde a cada etapa identificada na respetiva imagem.
- 13.2. Quantos anos demorou o processo de formação do reino de Portugal?

Resposta:



## Anexo W- Planificação de HGP- 22 de março de 2021

2.º CEB

5.º Ano

Tema geral: Portugal nos séculos XIII e XIV

Objetivos gerais:

- Compreender a vida quotidiana nos concelhos;
- Compreender a cultura popular e cortesã dos séculos XIII e XIV.

| SESSÃO 1 (100 minutos)   |  |   |  |  |  |                         |
|--|--|---|--|--|--|-------------------------|
| Conteúdos<br>/Conceitos  | Objetivos específicos  | Estratégias/ Atividades   | T<br>(mn)                                | Recursos   | Avaliação  |                         |
|  |  |   |  |  | Indicadores  | Instrumentos            |
| - Século XIII/XIV<br>- Concelho;<br>- Vizinhos;<br>- Carta de foral;<br>- Assembleia dos Homens-bons;<br>- Juízes;<br>- Mordomo;<br>- Arauto;<br>- Pelourinho;<br>- Alcaide;<br>- Artesanato;<br>- Comércio;<br>- Burguesia: | 1. Demonstrar a aquisição dos conhecimentos sobre a vida quotidiana nos concelhos:<br><br>1.1. expor conhecimentos oralmente;<br><br>1.2. expressar oralmente as suas ideias;<br><br>1.3. respeitar as intervenções dos colegas. | - Apresentação e visualização dos conteúdos e conceitos a abordar;<br><br>- Apresentação dos trabalhos de casa sobre os grupos sociais;<br><br>- Consolidação dos conteúdos sobre a vida quotidiana nos concelhos;<br><br>- Realização de uma atividade síntese sobre os concelhos;<br><br>- Visualização de um vídeo – Dia a dia nos concelhos medievais da escola virtual.<br><a href="https://app.escolavirtual.pt/lms/playerteacher/resource/3967147/E?se=&amp;seType=&amp;coId=&amp;area=search">https://app.escolavirtual.pt/lms/playerteacher/resource/3967147/E?se=&amp;seType=&amp;coId=&amp;area=search</a> | 10<br><br>7<br><br>10<br><br>15<br><br>3 | - Power Point;<br><br><br><br><br><br><br><br>- Vídeo; | 1.1 Expõe os conteúdos abordados na aula anterior;<br><br>1.2 Expressa com clareza as ideias;<br><br>1.3 Respeita a intervenção dos colegas; | - Grelha de observação; |

|  |  |   |   |  |  |  |
|--|--|---|---|--|--|--|
| <p>- Cultura Popular;<br/>-Cultura Cortesã;<br/>-D. Dinis.</p> | <p>2. Responder à questão-problema:</p> <p>2.1. identificar os modos de vestir;</p> <p>2.2. identificar as atividades económicas;</p> <p>2.3. estabelecer relações entre o modo de vestir e as atividades desempenhadas;</p> <p>2.4. argumentar as suas opções.</p> <p>3. Analisar e interpretar iconografias sobre a cultura medieval:</p> <p>3.1. Identificar as atividades da cultura popular cortesã;</p> <p>3.2. Argumentar as suas conclusões da leitura das imagens;</p> <p>3.3. Formular questões às imagens.</p> <p>4. Analisar o áudio livro sobre o rei D. Dinis:</p> <p>4.1. selecionar informação a partir da escuta;</p> <p>4.2. responder à questão orientadora da escuta;</p> <p>4.3. utilizar vocabulário histórico geográfico na resposta à questão;</p> | <p>- Resposta à questão - problema: <b>Será que, no século XIII e XIV, pela maneira de vestir, se podia ver a que atividades se dedicavam as pessoas?</b></p> <p>-Análise e interpretação de iconografias sobre a cultura popular e a cultura cortesã;</p> <p>-Visualização de um vídeo – A cultura medieval da escola virtual.<br/><a href="https://app.escolavirtual.pt/lms/playerteacher/resource/797845/E?se=&amp;seType=&amp;coId=&amp;area=search">https://app.escolavirtual.pt/lms/playerteacher/resource/797845/E?se=&amp;seType=&amp;coId=&amp;area=search</a></p> <p><b>Objeto de escuta:</b> Que medidas desenvolveu o rei D. Dinis durante o seu reinado?</p> | <p>2</p> <p>15</p> <p>3</p> <p>10</p> <p>15</p> <p>10</p> | <p>-Power Point;</p> <p>-Vídeo;</p> <p>-Áudio livro;</p> <p>- Power Point.</p> | <p>2.1 Responde à questão -problema:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Refere os modos de vestir;</li> <li>○ Refere as atividades económicas;</li> <li>○ Relaciona o modo de vestir com as atividades desempenhadas;</li> <li>○ Argumenta as suas opções.</li> </ul> <p>3.1 Expõe a sua análise e interpretação sobre as imagens;</p> <p>3.2. Nomeia as atividades da cultura popular e cortesã;</p> <p>3.3. Revela pensamento crítico na interpretação das imagens;</p> <p>3.4 Formula questões às imagens.</p> <p>4.1 Extrai informação sobre o áudio livro;</p> <p>4.2 Responde ao objeto de escuta;</p> <p>4.3 Mobiliza vocabulário histórico-geográfico;</p> |  |
|--|--|---|---|--|--|--|

|  |  |   |  |  |  |  |
|--|--|---|--|--|--|--|
|  | <p>5. Preencher o esquema síntese sobre a cultura medieval:</p> <p>5.1. construir o esquema síntese;</p> <p>5.2. utilizar vocabulário histórico-geográfico</p> | <p>- Exploração do áudio sobre o rei D. Dinis;<br/> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=S7kKBry-EVA">https://www.youtube.com/watch?v=S7kKBry-EVA</a></p> <p>-Dinamização de um questionário sobre o reinado de D. Dinis.<br/> <a href="https://wordwall.net/resource/8966103/quiz-d-dinis">https://wordwall.net/resource/8966103/quiz-d-dinis</a></p> <p>-Realização de um esquema síntese sobre a cultura medieval nos séculos XIII e XIV;</p> <p>- Diálogo com os alunos sobre a apreciação da aula.</p> |  |  | <p>5.1 Participa na construção do esquema;</p> <p>5.2 Mobiliza vocabulário histórico-geográfico.</p> |  |
|--|--|---|--|--|--|--|

## Anexo X- Ficha final 2.º CEB



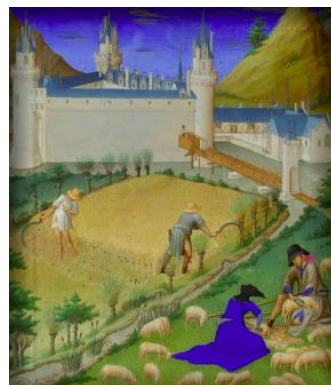
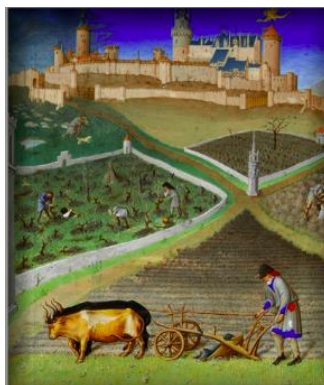
AGRUPAMENTO VERTICAL  
DE ALMEIDA GARRETT

E.B 2/3 Almeida Garrett

História e Geografia de Portugal- 5.º ano

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

1. Faz a correspondência entre a imagem e a descrição.



Os principais centros piscatórios encontravam-se naturalmente junto à foz dos grandes rios. A pesca marítima junto à costa, na zona norte em Aveiro, no centro em Lisboa e Setúbal e a sul no Algarve.

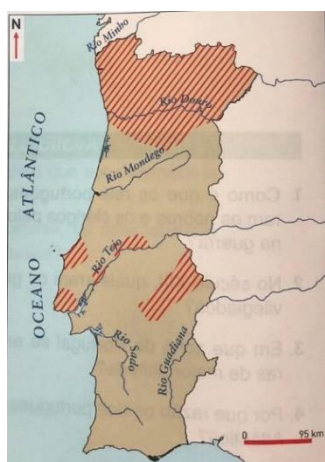
A prática da pastorícia era realizada nos terrenos bravios. O camponês utilizava o pelo dos animais para produzir vestuário.

A realização do comércio e das feiras trazia muitas pessoas à cidade.

A pesca marítima junto à costa, ocupava grande parte do tempo da população. O peixe era utilizado fundamentalmente para consumo próprio.

Os terrenos aráveis ocupavam pequenas áreas. Os camponeses aproveitavam-nas para a agricultura. Essa atividade económica era realizada com o auxílio dos animais para arar a terra.

2. O mapa abaixo representa as áreas onde predominavam os senhorios nobres do século XIII.



Zonas dos senhorios nobres do século XIII

2.1 Em que distritos se localizava a maior parte das terras senhoriais do séc. XIII?

3. Além da atividade agrícola, nos séculos. XIII e XIV, a população também se dedicava à pesca.  
**Observa o mapa da figura 1.**

3.1. **Completa** a frase que se segue com a identificação dos principais portos de pesca.  
 Deves utilizar as localidades que estão na caixa.

Leiria  
 Aveiro  
 Setúbal  
 Porto

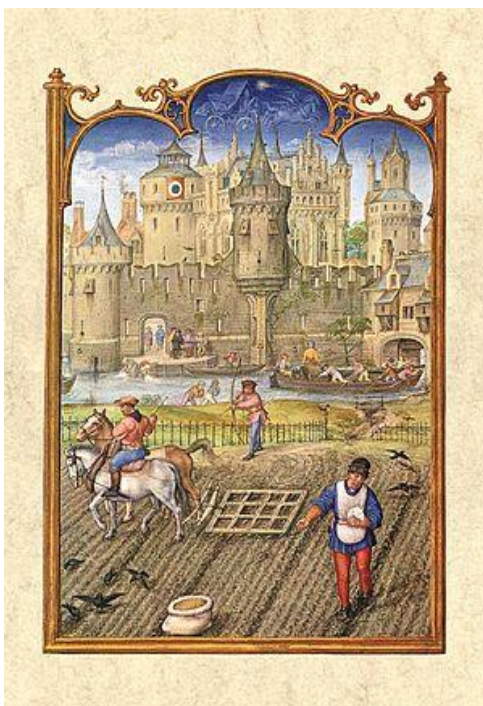
Legenda:  
 ● Principais zonas de pescada marítimo, no século XIII e XIV



Fig. 1- Mapa das principais zonas de pescada

Os principais centros piscatórios encontravam-se naturalmente junto à foz dos grandes rios. A pesca marítima junto à costa, na zona norte em \_\_\_\_\_, no centro em \_\_\_\_\_ e em \_\_\_\_\_, e a sul no Algarve.

4. **Observa** a imagem e responde às seguintes questões.



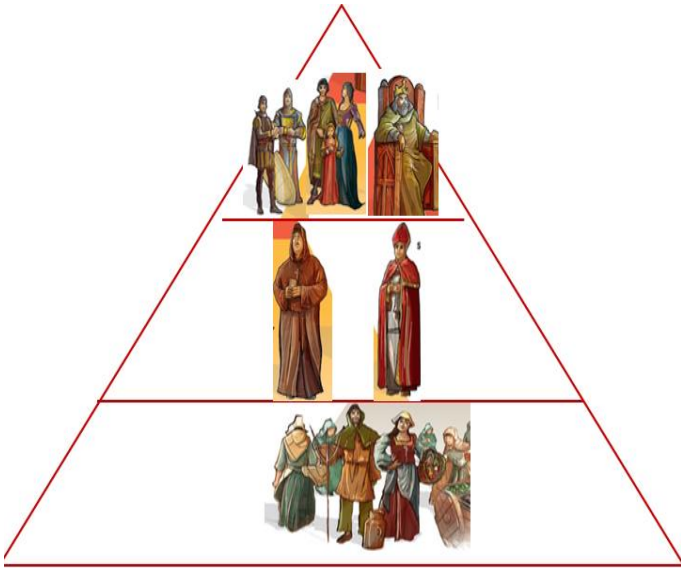
4.1 **O que destacas** da observação do plano de fundo da imagem?  
 \_\_\_\_\_

4.2 No plano mais próximo da imagem, o que **visualizas**?  
 \_\_\_\_\_

4.3 Ao analisares a imagem que informação podes retirar sobre a **principal atividade económica do povo**.  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

4.4 Dá um **título** à imagem.  
 \_\_\_\_\_

5. **Observa** atentamente a imagem.



5.1 **Descreve** as características dos grupos sociais que observas na imagem.

---

---

---

5.2 **Quantos** grupos sociais estão presentes na imagem?

---

---

5.3 **Identifica** os grupos sociais, da base para o topo da pirâmide.

---

---

5.4 **Identifica** os grupos privilegiados e os não privilegiados.

---

---

6. **Observa** a imagem.

6.1 **Descreve** o que observas na imagem.

---

---

---

---

6.2 A habitação que descreveste antes pertence a que grupo social?

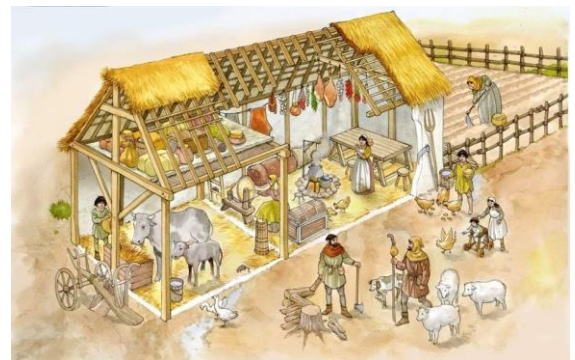
---

6.3 Justifica a tua a resposta.

---

---

---



## Anexo Y- Os mini geógrafos

Os mini geógrafos à descoberta dos produtos agrícolas em Portugal.

Ficha de Estudo do Meio - 4.º Ano

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

1. Lê atentamente o seguinte texto.

### As principais produções agrícolas nos séculos XX e XXI

Em Portugal, a agricultura foi, desde muito cedo, a atividade económica dominante.

Em 1986, na região Norte de Portugal Continental a principal cultura era a vinha, em contrapartida, na região Centro existiam grandes culturas de oliveiras, a partir das quais se produzia o azeite. Na região Metropolitana de Lisboa, onde nos localizamos, cultivava-se a vinha. Na região do Alentejo os agricultores dedicavam-se à produção de trigo e no Algarve à amêndoa.

Em 2013, alteraram-se os principais produtos agrícolas cultivados. Na região Norte e na Zona Metropolitana de Lisboa manteve-se a produção de vinho. No Centro e no Alentejo a principal cultura passou a ser a azeitona para a produção de azeite. Na região Sul, a produção da amêndoa deixou de ser a principal cultura passando a produzir-se em grande quantidade a laranja. Todos estes produtos são exportados.

1. Constrói os dois mapas e a respetiva legenda, a partir da informação do texto.



## Anexo Z- Os mini guias turísticos



AGRUPAMENTO VERTICAL  
DE ALMEIDA GARRETT

E.B. 1/J.I. Quinta Grande  
Ficha de Estudo do Meio - 4.º Ano - 2.º Semestre

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

*Os mini guias turísticos à descoberta do regicídio de D. Carlos I*

1. Observa as duas imagens.

1.1 Escreve uma questão para cada imagem, a partir do que observas.



Fig.1

---

---

---

---

---



Fig.2

---

---

---

---

---

## **Anexo AA- O Dia do Regicídio /Planta da Praça do Comércio**

2. Lê o texto atentamente.

2.1 **Sublinha** as informações que te podem ajudar a responder às questões que colocaste às duas imagens.

**Utiliza** diferentes cores para cada questão.

### O Dia do Regicídio

O rei D. Carlos sobe ao trono em outubro de 1889 depois da morte de D. Luís. Nos primeiros anos do seu reinado tem que enfrentar várias crises, nomeadamente, um grave conflito com a Inglaterra e uma crise financeira e económica.

No dia 1 de fevereiro de 1908, sábado, cerca das 17 horas, a família real, de regresso do Alentejo, desembarca na Estação Fluvial do Terreiro do Paço. As carruagens partiram a trote curte pela rua ocidental do Terreiro do Paço, e as diferentes pessoas que se encontravam ao longo das arcadas tiravam respeitosamente o chapéu, a que o rei respondia com um sorriso nos lábios. Quando a carruagem real chega ao início da rua do Arsenal é alvo de um tiroteio, consumado por dois homens, Manuel Buiça e Alfredo Costa, que acabam com a vida do rei e de D. Luís, o príncipe herdeiro. O futuro rei, D. Manuel, fica ferido, a rainha D. Amélia, sai ilesa. A carruagem chega por fim ao portão do Arsenal.

A notícia espalhou-se e depressa o largo do Município foi ocupado por um esquadrão de cavalaria e um batalhão da Guarda Municipal. Na Câmara Municipal de Lisboa foram guardados os cadáveres dos dois regicidas.

Adaptado de Reto Monico; Hemeroteca Municipal de Lisboa

3. Após a leitura do documento que descreve o percurso realizado pela família real no dia do Regicídio.

3.1 Traça na planta esse percurso, utilizando uma cor verde ou azul.



**Anexo BB- Atividades e respetivos indicações de avaliação da competência comunicativa, no 2.ºCEB**

| Atividades                                 | Objetivos específicos  | Indicadores de avaliação   |   |   |
|--|--|--|---|---|
|  |  | Comunicação escrita  | Comunicação oral  | Comunicação gráfica   |
| <b>A</b><br><b>ficha de diagnóstico</b>    | A1. Analisar, interpretar e descrever diferentes iconografias e cartografias.    |  |   | A1.1 Analisa, interpreta e descreve diferentes iconografias e cartografia;<br>A 1.2 Relaciona os conhecimentos prévios com o acontecimento retratado na imagem.   |
|  | A2. Construir um discurso coeso mobilizando conhecimento histórico e geográfico. | A2.1 Constrói um discurso coeso mobilizando conhecimento histórico-geográfico. |   |   |
|  | A3. Mobilizar vocabulário histórico-geográfico.                                  | A 3.1 Mobiliza vocabulário histórico-geográfico na sua exposição escrita.      |   |   |
| <b>B</b><br><b>visita ao museu virtual</b> | B1.Expor as suas ideias oralmente.   |  | B1.1 Expressa com clareza as suas ideias articulando o conhecimento histórico-geográfico. |   |
|  | B2.Analisar e interpretar imagens das atividades económicas;                     |  |   | B2.1 Analisa, interpreta e descreve as diferentes iconografias das atividades económicas;<br>B2.2 Relaciona os conhecimentos prévios com o acontecimento retratado na imagem;<br>B2.3 Identifica as principais informações das imagens. |
|  | B3. Construir um discurso coeso mobilizando conhecimento histórico e geográfico; |  | B3.1 Constrói um discurso coeso mobilizando vocabulário histórico-geográfico.             |   |
|  | B4. Mobilizar vocabulário histórico-geográfico.                                  |  | B4.1 Mobiliza vocabulário histórico-geográfico.   |   |
|  | G1.Expor as suas ideias oralmente.   |  | G1.1 Expressa com clareza as suas ideias articulando o conhecimento histórico-geográfico. |   |

|  |   |  |  |   |
|--|---|--|--|---|
| <b>G</b><br><b>texto síntese</b><br><b>“concelhos</b><br><b>medievais”</b> | G2. Interpreta e extrai informação histórico-geográfica do texto.                 | G2.1 Interpreta informação pertinente do texto para a construção do conhecimento histórico-geográfico. |  |   |
|  | G3. Analisa e interpreta a iconografia do concelho medieval                       |  |  | G3.1 Analisa e interpreta a iconografia;<br>G3.2 Relaciona os conhecimentos prévios com o acontecimento retratado na imagem;<br>G3.3 Identifica os elementos presentes na imagem. |
|  | G4. Construir um discurso coeso mobilizando conhecimento histórico e geográfico.  |  | G4.1 Constrói um discurso coeso mobilizando conhecimento histórico-geográfico. |   |
|  | G5. Mobilizar vocabulário histórico-geográfico.                                   |  | G5.1 Mobiliza vocabulário histórico-geográfico.                                |   |
| <b>H</b><br><b>ficha final</b>   | H1. Analisar, interpretar e descrever diferentes iconografias e cartografias;     |  |  | H1.1 Analisa, interpreta e descreve diferentes iconografias e cartografia;<br>H1.2 Relaciona os conhecimentos prévios com o acontecimento retratado na imagem.                    |
|  | H 2. Construir um discurso coeso mobilizando conhecimento histórico e geográfico; | H2.1 Constrói um discurso coeso mobilizando conhecimento histórico-geográfico.                         |  |   |
|  | H 3. Mobilizar vocabulário histórico-geográfico.                                  | H3.1 Mobiliza vocabulário histórico-geográfico na sua exposição escrita.                               |  |   |

Fonte: Planificações das sequências letivas, 2.º CEB.

## Anexo CC- Tabelas de categorias de comunicação em HG

| Aluno    | Vocabulário histórico-geográfico                     | LT | LE | APC | IP |
|----------|--|----|----|-----|----|
| A-AC-2C  | nobre; reino das Astúrias; reinou; 718 a 737; data   | 1  | 1  | 1   | 0  |
| A-LC-2C  | Pelágio; batalha de Covadonga                        | 0  | 1  | 1   | 1  |
| A-IL-2C  | Rei; Astúrias; Pelágio                               | 0  | 0  | 0   | 1  |
| A-LC-2C  | Rei; Astúrias  | 0  | 0  | 0   | 1  |
| A-RM-2C  | Pelágio; rei; reino das Astúrias; reconquista cristã | 0  | 1  | 1   | 1  |
| A-LF-2C  |  | 0  | 0  | 0   | 0  |
| A-KL-2C  | Batalha de Covadonga; Pelágio; rei das Astúrias      | 0  | 1  | 1   | 1  |
| A-DL-2C  | cristão  | 0  | 0  | 1   | 0  |
| A-ST-2C  | Rei das Astúrias                                     | 0  | 1  | 0   | 0  |
| A-RC-2C  | Pelágio; nobre; visigodo; batalha; Covadonga         | 0  | 1  | 1   | 1  |
| A-GB-2C  | Pelágio; nobre; visigodo, batalha; Covadonga         | 0  | 1  | 1   | 1  |
| Total=11 |  | 1  | 7  | 7   | 7  |

Nota: imagem 1

| Aluno    | Vocabulário histórico-geográfico | LT | LE | APC | IP |
|----------|----------------------------------|----|----|-----|----|
| A-AC-2C  | Reconquista                      | 0  | 0  | 1   | 0  |
| A-LC-2C  | Batalha de Alcanizes             | 0  | 0  | 1   | 0  |
| A-IL-2C  | Reconquista cristã               | 0  | 0  | 1   | 0  |
| A-LC-2C  | Luta, muçulmanos                 | 0  | 0  | 1   | 0  |
| A-RM-2C  | Batalha de Alcanizes             | 0  | 0  | 1   | 0  |
| A-LF-2C  | Portugueses; Lisboa; muçulmanos  | 0  | 1  | 1   | 0  |
| A-KL-2C  | Reconquista cristã               | 0  | 0  | 1   | 0  |
| A-DL-2C  |                                  | 0  | 0  | 0   | 0  |
| A-ST-2C  | Batalha de Alcácer Quibir        | 0  | 0  | 1   | 0  |
| A-RC-2C  | Reconquista cristã               | 0  | 0  | 1   | 0  |
| A-GB-2C  | Batalha de Alcanizes             | 0  | 0  | 1   | 0  |
| Total=11 |                                  | 0  | 1  | 10  | 0  |

Nota: Imagem 2

## Anexo DD- Atividades, objetivos específicos e categorias de análise

| Atividades   | Objetivos específicos  | Categorias de análise   |   |  |
|--|--|---|---|--|
|  |  | Comunicação escrita   | Comunicação oral  | Comunicação gráfica  |
| <b>B</b><br>construção de um mapa  | B1. Construir comunicação gráfica a partir da interpretação do texto informativo;        |   |   | B1.1 Constrói o gráfico retirando informação expressa no texto.  |
|  | B2. Localizar no mapa as diferentes zonas de Portugal continental (norte, centro e sul); |   |   | B2.1 Localiza no mapa as diferentes zonas;<br>B2.1 Identifica corretamente as diferentes zonas de produção agrícola. |
|  | B3. Expor oralmente os seus conhecimentos;   |   | B3.1 Expõe oral os seus conhecimentos de forma coesa e articulada.        |  |
|  | B4. Mobilizar conhecimentos histórico-geográfico;  |   |   | B4.1 Mobiliza conhecimentos histórico-geográficos na construção dos mapas (legenda, escala, rosa dos ventos).        |
|  | B5. Mobilizar vocabulário histórico-geográfico.  |   |   | B 5.1 Mobiliza vocabulário histórico-geográfico na sua exposição escrita.  |
| <b>D</b><br>planta do percurso realizado pela família real no dia do Regicídio | D1. Traçar na planta o percurso mobilizando conhecimentos histórico-geográfico.          |   |   | D1.1 Traça na planta o percurso mobilizando conhecimento histórico-geográfico.                                       |
|  | D2. Localizar espacialmente o percurso na planta.  |   |   | D2.1 Localiza espacialmente o percurso na planta;<br>D2.2 Demonstra conhecimento geográficos na orientação espacial. |
|  | D3. Expor oralmente as suas ideias e conhecimentos geográficos.                          |   | D3.1 Expõe oralmente as suas ideias e conhecimentos histórico-geográfico. |  |
|  | D4. Análise e interpretação do documento histórico.                                      | D4.1 Analisa e interpreta extraindo informação pertinente do texto para traçar na planta. |   |  |
|  | E1. Analisar e interpretar as iconografias.  |   |   | E1.1 Analisa e interpreta as   |

|  |   |   |  |   |
|--|---|---|--|---|
| <b>E</b><br>questionar<br>as<br>iconografias<br>do Regicídio |   |   |  | diferentes iconografias do Regicídio;<br>E1.2 Relaciona os conhecimentos prévios com o acontecimento retratado nas imagens;<br>E1.3 Identifica as principais informações das imagens. |
|  | E2.Mobilizar conhecimento histórico-geográfico;                               | E2.1 Mobiliza conhecimento histórico-geográfico para a escrita das questões.          |  |   |
|  | E3.Mobilizar vocabulário histórico-geográfico.                                | E3.1 Mobiliza vocabulário histórico-geográfico na sua exposição escrita.              |  |   |
|  | E4.Formular questões às iconografias;   | E4.1 Formula questões pertinentes às iconografias a partir da extração de informação. |  |   |
|  | E5.Comunicar ideias sobre o que visualizam nas imagens.                       |   | G3.1 Constrói um discurso coeso mobilizando conhecimento histórico-geográfico.                   |   |
| <b>F</b><br>descrição de<br>iconografias<br>4.ª dinastia     | F1. Analisar, interpretar e descrever diferentes iconografias.                |   |  | F1.1 Analisa, interpreta e descreve diferentes iconografias;<br>H1.2 Relaciona os conhecimentos prévios com o acontecimento retratado na imagem.                                      |
|  | F2. Construir um discurso coeso mobilizando conhecimento histórico-geográfico | F2.1 Constrói um discurso coeso mobilizando conhecimento histórico-geográfico.        |  |   |
|  | F3. Mobilizar vocabulário histórico-geográfico;                               | F3.1 Mobiliza vocabulário histórico-geográfico.                                       |  |   |
|  | F4. Expor oralmente os seus conhecimentos históricos e geográficos.           |   | F4.1 Expõe oralmente os seus conhecimentos históricos e geográficos de forma coesa e articulada. |   |

## Anexo EE- Tabela quantitativa sobre o percurso na planta

| Ficha de trabalho | Percurso pintado na planta |
|-------------------|----------------------------|
| D-MB-1C           | 3                          |
| D-M-1C            | 3                          |
| D-D-1C            | 4                          |
| D-MI-1C           | 4                          |
| D-MS-1C           | 3                          |
| D-GM-1C           | 4                          |
| D-JN-1C           | 3                          |
| D-RA-1C           | 4                          |
| D-A-1C            | 4                          |
| D-MF-1C           | 3                          |
| D-L-1C            | 1                          |

|                 |
|-----------------|
| Legenda:        |
| 1- INSUFICIENTE |
| 2-SUFICNETE     |
| 3- BOM          |
| 4- MUITO BOM    |