

“Olhares críticos”: A imagem como recurso didático na aprendizagem da História e da Geografia

Sónia Alexandra Marinho Serrano

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

2021

“Olhares críticos”: A imagem como recurso didático na aprendizagem da História e da Geografia

Sónia Alexandra Marinho Serrano

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

2021

| | ' ' | | ' ' |

Aos meus sobrinhos, **Carlota e Gabriel.**

AGRADECIMENTOS

A caminhada foi longa e cheia de desafios mas permitiu transformar um sonho de menina realidade. Importa agora agradecer a todos aqueles que de uma forma ou de outra contribuíram para a concretização desta etapa da minha vida.

À Professora **Maria João Hortas**, um das maiores profissionais que já conheci, pela sua experiência, disponibilidade, apoio incondicional e pelas palavras no momento certo.

Ao Professor **Alfredo Dias** pelos seus ensinamentos, pelo apoio demonstrado e pela sua dedicação.

Aos meus **pais**, pelo seu apoio incondicional, carinho, paciência e pelas conversas de incentivo e reflexão.

A toda a minha **família**, pelo pilar que representam na minha vida e pelo apoio, ajuda e palavras de motivação nos momentos certos.

À companheira de viagem **Sara Poejo**, pela amizade, pelo companheirismo, pelo apoio e pelas gargalhadas durante este percurso.

A todos os **professores** que um dia passaram na minha vida, pela partilha, pelo profissionalismo e por contribuírem de certa forma para a pessoa que sou.

Aos meus **amigos**, que sempre me apoiaram e proferiram palavras de apoio e motivação.

Um especial agradecimento, a todas as **crianças** pela energia, pela partilha, pelo carinho e pelas gargalhadas.

Sónia Serrano

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 e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, da ESELx.

Este documento encontra-se estruturalmente organizado em duas partes interligadas: a primeira, reporta-se à caracterização, análise e reflexão das práticas pedagógicas implementadas nos dois ciclos; e, na segunda, desenvolve-se um estudo empírico a partir de uma questão problema emergente em ambos os ciclos.

A investigação decorre da identificação da dificuldade em interpretar imagens, por parte dos alunos, para construir conhecimento em História e em Geografia. Neste sentido, o estudo encontra-se vinculado à imagem enquanto recurso didático, potenciador da construção de conhecimento e desenvolvimento de competências de pensamento crítico. Versa sobre uma experiência pedagógico didática que apela à formação de cidadãos competentes para construir um “olhar crítico” do mundo.

Configuram-se como objetivos do estudo: (i) Compreender a importância do uso didático da imagem no ensino da História e Geografia; (ii) Reconhecer o contributo das imagens na diversificação de estratégias de ensino e aprendizagem da História e Geografia; (iii) Compreender as potencialidades do uso da imagem para o desenvolvimento de competências de leitura crítica do mundo.

Os resultados revelam que os alunos desenvolvem competências de leitura crítica quando são desafiados a explorar imagens, clarificando a informação nelas contida, inferindo, questionando e argumentando, capacidades que conduzem à problematização. Contudo, independentemente do ciclo de ensino que frequentam, os alunos encontram-se em etapas diferentes do processo de desenvolvimento desta competência, sendo diversos os fatores nele implicados.

Palavras-chave: Imagem; recurso didático; pensamento crítico, competências histórico-geográficas; 1.º e 2.º CEB.

ABSTRACT

This Internship Report is made for the academic unit of 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 from ESELx.

The document is organized in two interconnected parts: the first one is about the characterization, analysis and reflection of the teaching practices developed in the two cycles; and in the second one, it is developed an empirical study focused in a problem emerging in both cycles.

The research focused on the identification of the difficulty of the students in interpreting images, to construct knowledge in History and Geography. Therefore, the study is about the image as a didactic resource for construct knowledge and to develop critical thinking skills. It is about a didactic teaching experience that appeals to the formation of training citizens with a "critical view" of the world.

The goals of this study are the following: (i) To understand the importance of the didactic use of the image in teaching History and Geography; (ii) To recognize the contribute of image for teaching and learning strategies in History and Geography; (iii) To understand the potential of the use of image to develop skills to make a critical reading of the world.

The results reveal that the students develop a critical reading skill when they are stimulated to explore images, clarifying the information, deducing, questioning, and arguing, skills that conduct to the problematization. However, no matter the cycle they belong to, the students are in different phases of the process of developing these skills, since there are different factors involved in the training.

Key-words: Image; didactic research; critical thinking; History and Geography skills; 1st and 2nd CBE.

ÍNDICE GERAL

1.	Introdução	1
	PARTE I	3
2.	Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 2.º Ciclo	4
	2.1 Caracterização do contexto institucional	5
	2.1.1. Instituição	5
	2.1.2 Ação pedagógica dos professores cooperantes	6
	2.1.3 Turmas.....	7
	2.2 Problemática, objetivos e estratégias gerais de intervenção	8
3.	Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 1.º Ciclo	11
	3.1 Caracterização do contexto institucional	12
	3.1.1 Instituição.....	12
	3.1.2 Turma	13
4.	Análise crítica da prática ocorrida em ambos os contextos.....	19
	PARTE II	30
5.	Apresentação do estudo.....	31
6.	Fundamentação teórica	35
	6.1 A imagem como recurso didático	36
	6.2 Desenvolvimento de competências em História e Geografia com recurso a imagens	40
	6.3 Análise de imagens para o desenvolvimento de competências de pensamento crítico	43
7.	Metodologia.....	48
8.	Resultados.....	52

8.1 O uso didático da imagem no ensino da História e Geografia.....	53
No 2.º CEB	53
No 1.º CEB	57
8.2 O contributo das imagens na diversificação de estratégias de ensino e aprendizagem da História e Geografia.....	60
8.3 Compreender as potencialidades do uso da imagem para o desenvolvimento de competências de leitura crítica do mundo.....	63
9. Conclusões.....	79
10. Reflexão final	83
11. Referências	86
12. Anexos.....	94
Anexo A – Museu virtual: “Passado-Presente das atividades económicas dos séculos XIII e XIV”	95
Anexo B- Museu virtual: “As terras senhoriais”	96
Anexo C – Planificação de HGP: “Museu das terras senhoriais”/”Museu Passado-Presente das atividades económicas”	97
Anexo D – Atividade: Esquema síntese	100
Anexo E – Atividade: Texto e imagem	101
Anexo F – Atividade: As frutas em Portugal.....	102
Anexo G- Atividade: Regicídio do rei	103
Anexo H – Planificação de Estudo do Meio: Regicídio do rei	106
Anexo I – Atividade: Compreensão oral	110
Anexo J – Atividade: LearningApps	111
Anexo K – Planificação Português 2.º CEB: O dia em que os lápis desistiram	112
Anexo L- Planificação de Português: O museu e as emoções	115
Anexo M – Imagens do museu	118

Anexo N - Atividade A: A viagem ao passado.....	119
Anexo O – Atividade: Esquemas síntese	120
Anexo P – Atividade: Os produtos agrícolas.....	121
Anexo Q – Atividade: Mapa dos produtos agrícolas	122
Anexo R – Planificação de Estudo do Meio: Os principais produtos agrícolas	123
Anexo S – Atividade: Pioneiros da Aviação Portuguesa.....	125
Anexo T – Atividade: Cuisenaire	126
Anexo U - Atividade: Metro quadrado	127
Anexo V– Atividade: Teatro de sombras.....	128
Anexo W – Museu virtual das atividades económicas dos séculos XIII e XIV	129
Anexo X - Planificação HGP: Museu virtual das atividades económicas dos séculos XIII e XIV.....	131
Anexo Y – Planificação HGP: Construção do esquema síntese	135
Anexo Z – Atividade: A visita imaginada ao museu	137
Anexo AA – Atividade: A minha viagem ao século XI e XII.....	138
Anexo BB – Tabela análise de conteúdo. Atividades: 3.1;4.1;5.1	140
Anexo CC – Tabela de análise de conteúdo. Atividade: A visita ao museu.....	143
Anexo DD – Análise de conteúdo. Atividade: construção do esquema síntese	145
Anexo EE – Tabela de análise de conteúdo. Atividade: A viagem ao passado.....	149
Anexo FF – Tabela análise de conteúdo. Atividade: Regicídio do rei	151
Anexo GG – Tabela análise de conteúdo. Atividade: As frutas em Portugal.....	153

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Categorias do pensamento crítico na atividade 3.1- Imagem de Plágio	64
Figura 2-Categorias do pensamento crítico na atividade 4.1 -Imagem da Batalha de Covadonga.....	65
Figura 3.Categorias do pensamento crítico na atividade 5.1 -Imagem da Reconquista Cristã e reinos cristãos.....	67
Figura 4-Iluminuras dos camponeses no século XIII.....	70
Figura 5-Iluminura que representa uma cena de pesca.....	70
Figura 6-Um almocreve.....	70
Figura 7-Categorias de questionamento -Imagem da Habitação do Povo.....	72
Figura 8- Categorias de questionamento - Imagem do Monge copista.....	72
Figura 9- Categorias de questionamento -Imagem da Agricultura.....	72
Figura 10-Categoria Inferências - Imagem 1. Restauração da Independência.....	73
Figura 11-Categorias de questionamento -Imagem 2. Terramoto de 1755.....	73
Figura 12- Categoria Inferência- Imagem 4. Revolução 1820.....	73
Figura 13-Categoria Inferência - Imagem 3. Invasões Francesas.....	73
Figura 14- Categoria Questionamento -Imagem 2- Regicídio.....	76
Figura 15-Categoria Questionamento -Imagem 1. Regicídio.....	76
Figura 16 Categoria Questionamento -Imagem O cultivo de frutas em Portugal Continental.....	78

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Objetivos Gerais e Estratégias de Intervenção no 1.º CEB.....	9
Tabela 2- Objetivos Gerais; Indicadores de Avaliação e Atividades no 2.º CEB.....	9
Tabela 3- Objetivos Gerais e Estratégias de Intervenção no 1.º CEB.....	17
Tabela 4- Objetivos Gerais, Indicadores de Avaliação e Atividades no 2.º CEB.....	17
Tabela 5- Competências Histórico-Geográficas.....	42
Tabela 6 - Métodos e técnicas de recolha de dados.....	49
Tabela 7 -Categorização da competência de pensamento crítico.....	51
Tabela 8 - Atividades e Objetivos específicos 2.º CEB.....	54
Tabela 9 - Atividades e objetivos do 1.º CEB.....	58

Lista de abreviaturas

CEB	Ciclo do Ensino Básico
ESELx	Escola Superior de Educação de Lisboa
HGP	História e Geografia de Portugal
ME	Ministério da Educação
PC	Professor Cooperante
PES	Prática de Ensino Supervisionada
PI	Projeto de Intervenção

1. INTRODUÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

O presente Relatório de Estágio foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática do Ensino Supervisionada II, integrada no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Este relatório encontra-se organizado em duas partes, integrando, a primeira os capítulos 2, 3 e 4 e, a segunda, os restantes capítulos (do 5 ao 10).

O capítulo 2 e 3 correspondem à descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB e no 1.º CEB respetivamente, em que consta a caracterização do contexto socioeducativo, da instituição em que se realizou a intervenção educativa, bem como das turmas. Apresenta-se, também, a ação pedagógica desenvolvida pelos professores cooperantes. Estes capítulos comportam ainda a problemática, os objetivos gerais e as estratégias globais definidas no PI, bem como os processos de regulação e avaliação.

No capítulo 4, referente à análise crítica da prática ocorrida em ambos os contextos, reflete-se sobre os seguintes tópicos: o processo de ensino e aprendizagem; as formas de organização e gestão do currículo; a relação pedagógica; os princípios orientadores da prática e, por fim, sobre os processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais.

No capítulo 5, surge a apresentação do estudo que integra as razões para a escolha do tema, bem como a problemática e os objetivos gerais definidos. O estudo que dá título a este relatório, decorre da problemática *O recurso à imagem no ensino e aprendizagem da História e Geografia permite desenvolver competências para uma leitura crítica do mundo*.

No capítulo 6, apresenta-se a fundamentação teórica da problemática que se estrutura em três tópicos: (i) a imagem como recurso didático; (ii) desenvolvimento de competências em História e Geografia a partir de imagens, e, por último, (iii) desenvolvimento de competências de pensamento crítico a partir de imagens. Neste capítulo, o principal objetivo prende-se com a explicitação de conceitos fundamentais e

sistematização de reflexões teóricas referentes aos conceitos chave emergentes da problemática: *imagem, competências histórico-geográficas e pensamento crítico*.

O capítulo 7 comporta a metodologia, iniciando-se com a apresentação do estudo e a descrição das opções metodológicas que sustentaram o mesmo, incluindo as técnicas de recolha e tratamento de dados relativos à intervenção pedagógica e ao estudo desenvolvido.

No capítulo 8 são apresentadas as atividades de investigação desenvolvidas, bem como discutidos os resultados obtidos, atendendo aos objetivos definidos inicialmente e sustentando as conclusões na fundamentação teórica.

O capítulo 9 contém as conclusões, nas quais se retoma a problemática e os objetivos gerais para a partir de uma síntese dos resultados, antes discutidos, construir a resposta que permita esclarecer *de que modo o recurso à imagem no ensino e aprendizagem da História e Geografia permite desenvolver competências para uma leitura crítica do mundo?*

Por último, emerge o capítulo 10, a reflexão final, onde estão elencados os contributos da experiência desenvolvida na PES II nos dois ciclos de ensino; o contributo do processo de investigação para o desenvolvimento de competências profissionais e/ou de melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, assim como, a apresentação dos aspetos considerados significativos para o desenvolvimento pessoal e profissional e as melhorias que é importante levar a cabo.

PARTE I

2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2.º CICLO

| ' ' | ' ' |

2.1 Caracterização do contexto institucional

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, serão apresentadas as principais finalidades educativas da instituição cooperante, seguidas dos princípios orientadores da ação pedagógica dos PC, nomeadamente, a organização e gestão pedagógicas e os processos de regulação e avaliação das aprendizagens. Em segundo lugar, procede-se à análise dos grupos turma, evidenciando as potencialidades e fragilidades identificadas durante o período de observação. Em terceiro lugar, apresentam-se a problemática e os objetivos gerais de intervenção, as estratégias e atividades adotadas e, por último, os processos de avaliação e de regulação das aprendizagens.

2.1.1. Instituição

A instituição pública de ensino na qual decorreu a intervenção pedagógica, no 2.º CEB é sede de agrupamento e localiza-se na freguesia de Alfragide, no concelho da Amadora. Albergando uma população escolar que apresenta uma heterogeneidade socioeconómica e uma “diversidade cultural e étnica” (Projeto Educativo, 2019-2020, p.8), o agrupamento abrange as valências do pré-escolar ao 3.º CEB, em diferentes edifícios.

Valorizando a excelência pedagógica e relacional, através da adoção de estratégias inclusivas e de diferenciação pedagógica, tendo em vista o desenvolvimento das competências cognitivas e sociais dos alunos, 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 assenta em “promover o aumento gradual do sucesso educativo” (Projeto Educativo, 2019-2020, pg.10), neste sentido o agrupamento visa: i) melhorar os resultados escolares; (ii) prevenir a indisciplina; (iii) melhorar a articulação vertical e horizontal entre os ciclos do agrupamento e (iv) promover o sentido estético e artístico.

2.1.2 Ação pedagógica dos professores cooperantes

Para a caracterização da ação pedagógica dos professores cooperantes mobilizamos a análise das entrevistas individuais realizadas e a informação obtida através da observação direta das práticas e de notas de campo.

Antes de avançar para a caracterização dos modelos pedagógicos em que situamos a prática de cada cooperante importa reforçar, que neste ciclo de ensino, todo 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 recursos audiovisuais, com destaque para a realização de questionários no *Google Forms*, como forma de consolidação e reforço da aprendizagem dos conteúdos programáticos. Durante o período de observação, as aulas alternavam entre momentos expositivos do professor, 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, a exploração de textos do manual e de recursos digitais em grande grupo. 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, a recapitulação dos conteúdos anteriormente abordados, seguindo-se o levantamento prévio das ideias dos alunos, posterior explanação dos conteúdos pelo professor, com recurso a *Power Point*, e, por último, a sistematização dos conteúdos explorados, sendo os alunos convidados a copiar para o caderno diário os resumos/esquemas. Os alunos realizavam também questionários no *Google Forms* com exercícios de consolidação.

No que respeita à organização e gestão do processo de ensino e aprendizagem, a atividade letiva era organizada, 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 as competências transversais eram trabalhadas de forma articulada.

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

2.1.3 Turmas

A intervenção pedagógica ocorreu em duas turmas do 5.º ano de escolaridade do 2.º CEB. Durante o período de observação foi possível realizar um diagnóstico, recolhendo dados sobre as potencialidades e fragilidades ao nível das disciplinas de Português e HGP, assim como das competências sociais, através da observação direta, notas de campo e das entrevistas realizadas aos PC.

Relativamente ao comportamento e atitudes de ambas as turmas, de uma forma geral os alunos eram conversadores, em contrapartida, 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 de idade, tendo um aluno repetente. Nesta turma duas alunas encontravam-se abrangidas pelo Decreto-Lei N.º 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: (i) na leitura, na articulação, entoação e velocidade; (ii) na interpretação e compreensão de texto; (iii) na escrita as dificuldades centravam-se na ortografia e na pouca autonomia na realização das tarefas propostas.

Relativamente às potencialidades identificadas na disciplina de HGP, a turma demonstrava gosto pela disciplina, curiosidade e envolvimento nos conteúdos abordados, gosto pelo trabalho de grupo, gosto pelos conteúdos abordados 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 18 alunos, 8 do sexo feminino e 10 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, as potencialidades evidenciavam o gosto pela leitura e participação nas atividades. Em termos de fragilidades, os alunos revelavam 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.

2.2 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 da 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 de intervenção, apresentando-se na tabela 1 a forma como estes dialogam.

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 1- Objetivos Gerais e Estratégias de Intervenção no 2.º CEB

Objetivos Gerais	Estratégias
1. Desenvolver competências de compreensão leitora a partir de fontes de informação com diferentes linguagens.	1. Exploração oral e escrita de imagens e documentos cartográficos como recursos para a compreensão leitora. 2. Construção de esquemas síntese e de resumos para sistematizar os conhecimentos.
2. Melhorar a comunicação oral mobilizando o vocabulário específico.	1. Exploração oral e escrita de imagens e documentos cartográficos como recursos para a compreensão leitora. 3. 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.	2. Construção de esquemas síntese e de resumos para sistematizar os conhecimentos. 3. Análise e construção de esquemas conceptuais, em grande grupo, para promover a participação oral dos alunos.

Fonte: *Projeto de Intervenção 2.º CEB*

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

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 se desenvolveu 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 foram identificadas na autonomia na realização das tarefas e na responsabilidade pela concretização das mesmas. Contudo, o PI não contemplava objetivos para esta dimensão.

3. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.º CICLO

| | " | | " |

3.1 Caracterização do contexto institucional

Nesta secção encontra-se a síntese descritiva da intervenção educativa realizada no 1.º 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, fazendo referência às 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, a regulação e avaliação dos processos de ensino e aprendizagem. Por fim, realiza-se a análise aos processos de regulação e avaliação das aprendizagens.

3.1.1 Instituição

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

De acordo com os Censos (2011) a freguesia de Alfragide é constituída, maioritariamente, por habitantes com idades compreendidas entre os 15 e os 64 anos. Porém, a percentagem de população dos 0 aos 14 anos é de 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 por uma diversidade de grupos culturais, apresentando uma taxa de 2,39% de população estrangeira.

Neste 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).

3.1.2 Turma

Recorrendo à observação direta, ao longo das duas primeiras semanas de estágio, a partir da análise dos documentos orientadores da política do agrupamento e da entrevista realizada à professora cooperante foi possível caracterizar a turma.

A turma na qual foi realizada a intervenção educativa, com a qual se implementou o Projeto de Intervenção, 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. Trata-se de uma turma homogénea em termos de nacionalidades, sendo todos os elementos de nacionalidade portuguesa. Em termos de escolaridade dos encarregados de educação, a maioria são licenciados, apresentando dois casos com o 3.º ciclo e três com o ensino secundário.

Relativamente ao comportamento e atitudes da turma, de uma forma geral é constituída por alunos conversadores, bem formados mas por vezes conflituosos, bastante distraídos, interessados, autónomos, trabalhadores e motivados.

No campo das aprendizagens realizadas nas diferentes áreas curriculares as principais **fragilidades** da turma situavam-se na área curricular do Português ao nível da escrita, concretamente na coesão, no vocabulário e na ortografia. Na área disciplinar de Matemática registaram-se fragilidades na realização de operações numéricas nomeadamente, na multiplicação com números decimais e na divisão com dois divisores. Para a área curricular do Estudo do Meio as fragilidades situavam-se na leitura e interpretação de imagens e mapas, e em esquematizar e retirar informação essencial de um texto. Para a área das Expressões, nomeadamente, de Expressão Musical e Dramática a turma não dispunha de aulas, não sendo lecionadas nem pela professora da turma nem por outro professor. A área de Educação Físico-Motora era lecionada duas vezes por semana e a grande fragilidade apontada para a turma assentava na grande competitividade e na dificuldade em lidar com a frustração. Ao nível das Competências Sociais a turma apresentava dificuldades na partilha, nas relações interpessoais, em lidar com a frustração e em aceitar a diferença. Quanto às

potencialidades, no âmbito do Português, evidenciavam-se o gosto pela leitura, boa capacidade de exposição das ideias oralmente, uma leitura fluida e bem articulada e a grande disponibilidade para participar. Em Estudo do Meio era evidente o gosto pela área, manifestado pela participação e empenho nas atividades. Na área da Matemática os alunos apresentavam facilidade em converter medidas de comprimento e revelavam autonomia na realização das tarefas. 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. Em Educação Físico-Motora era evidente o gosto pela área e o empenho. Quanto às Competências Sociais, 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, notou-se a existência de uma boa relação entre todos os intervenientes, embora em alguns momentos surgissem conflitos. Os conflitos aconteciam maioritariamente 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.

Tendo em conta todas as potencialidades e fragilidades identificadas na turma foi necessário desenvolver um conjunto de estratégias que ajudassem a ultrapassar ou melhorar as dificuldades, tirando partido das potencialidades reveladas. Segundo esta perspetiva as práticas da professora cooperante foram objeto de análise e desenvolveu-se um 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 dos alunos e a organização das áreas curriculares a lecionar seguindo o horário.

No que concerne aos modelos pedagógicos, a forma como eram organizadas as atividades de ensino e aprendizagem, em termos de tempo e conteúdos trabalhados, encontrava-se na planificação realizada no início do ano, em consenso com todos os professores do mesmo ano de escolaridade. Em cada semana havia lugar a uma reunião para planificar. Durante o período de observação verificámos que as aulas não seguiam

sempre a mesma sequência, na medida em que ocorriam momentos expositivos seguidos de momentos de trabalho autónomo, numa perspetiva individual, utilizando maioritariamente os manuais. Durante as aulas, o diálogo era frequente, existindo muitos momentos de oralidade. A professora recorria aos conhecimentos dos alunos, colocando o aluno no centro da aprendizagem. No decorrer das semanas de observação foi possível verificar que a docente, perante as dificuldades sentidas pelos alunos, deslocava-se aos seus lugares e voltava a explicar até as dúvidas serem esclarecidas. Este momento decorria também para o grande grupo quando se verificava existir mais do que um aluno com a mesma fragilidade. O trabalho de grupo era pouco frequente, na medida em que a professora reduzia ao máximo a proximidade física devido à situação pandémica em que vivemos. Em termos de materiais educativos, cada aluno tinha o seu caderno diário onde realizava os apontamentos, o caderno de Matemática e o caderno dos trabalhos de casa, os livros das diferentes áreas e uma gramática.

Durante o período de observação verificámos que os alunos participavam de forma bem comportada e responsável nas atividades propostas, na medida em que eram assíduos, pontuais e realizavam sempre os trabalhos de casa, embora acontecessem alguns momentos de grande distração e de burburinho. O grupo era cumpridor na realização das atividades propostas, demonstrando empenho, organização e motivação. Partindo destas observações considerámos relevante inserir atividades excluindo o uso regular dos manuais escolares, tornando a prática de ensino e aprendizagem mais motivadora, dinâmica e estimulante, de forma a potenciar o interesse pelos conteúdos abordados.

Sobre as finalidades educativas e princípios orientadores da ação pedagógica a docente, como referido anteriormente, lecionava recorrendo ao manual, existindo momentos expositivos, pouca realização de trabalhos em grupo mas uma grande partilha de conhecimentos prévios dos alunos que 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 cooperante promovia regularmente a visualização de vídeos para estimular o diálogo e a partilha de opiniões sobre questões de 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 agendados. Para a avaliação das aprendizagens dos alunos, 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 momentos de exposição oral e de observação direta.

Atendendo às fragilidades e potencialidades enunciadas anteriormente definiu-se como problemática: *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.* Recorrendo a diversas fontes de informação, com diferentes linguagens, pretende-se que os alunos desenvolvam e potenciem a compreensão ortográfica e a produção de diversas formas de comunicar o conhecimento. Em resposta à questão-problema, definiram-se três objetivos gerais e sete estratégias para o plano de intervenção, apresentando-se na tabela 3 a forma como estes dialogam.

Relativamente ao primeiro objetivo geral definiu-se a escrita de textos, respeitando o tema, as regras de ortografia e pontuação e a compreensão do sentido da palavra. Para o segundo objetivo adotaram-se atividades que privilegiavam o desenvolvimento da relação com o outro, a capacidade de partilhar, a capacidade de resolver conflitos e a capacidade de lidar com a frustração. Por último, para o terceiro objetivo geral, recorreremos à realização de sínteses de informação de vários documentos e imagens, utilizando vocabulário específico do tema em estudo.

Tabela 3- Objetivos Gerais e Estratégias de Intervenção no 1.º CEB

Objetivos Gerais	Estratégias
1. Desenvolver competências ao nível ortográfico a partir de fontes de informação com diversas linguagens.	1. Exploração de imagens e documentos cartográficos como recursos para a compreensão leitora. 2. Construção de resumos, como forma de sistematizar os conhecimentos construídos. 3. Análise e construção de esquemas conceptuais, em grande grupo, para promover a participação oral dos alunos. 4. Exploração de diferentes fontes de informação como recurso de ensino e aprendizagem.
2. Melhorar as competências sociais ao nível da interação e da relação na sala de aula.	5. Dinamização de momentos de debate para desenvolver competências sociais.
3. Construir esquemas e sínteses.	6. Construção de resumos, como forma de sistematizar o conhecimento. 7. Construção de pequenos textos mobilizando as regras de ortografia e de pontuação. 8. Construção do dicionário da turma para trabalhar a ortografia.

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 4 as atividades e a relação destas com os objetivos, explicitando os indicadores de avaliação do projeto.

Tabela 4- Objetivos Gerais, Indicadores de Avaliação e Atividades no 1.º 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. A2. Compreende o sentido da palavra	<ul style="list-style-type: none"> • Produção de textos literários: texto narrativo, descritivo e dramático; • Construção de um dicionário ilustrado; • Interpretação e análise de imagens e mapas para a produção de textos descritivos.
2. Melhorar as competências sociais ao nível da interação e da relação na sala de aula.	B1. Respeita a opinião do outro. B2. Releva capacidade de partilha; B3. Demonstra capacidade de resolução de conflitos; B4. Revela capacidade de lidar com a frustração.	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de debates e reflexões sobre relações interpessoais através da visualização de vídeos; • Realização de atividades a pares e em pequenos grupos; • Produção de textos sobre como vemos o outro.
3. Construir esquemas e sínteses.	C1. Realiza sínteses da informação de vários documentos e imagens. C2. Utiliza vocabulário específico do tema em estudo.	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de sínteses e esquemas; • Realização de cartazes; • Recolha de informação em diferentes formatos.

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 e na resolução de conflitos, na capacidade de partilhar 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 que foi possível registar será objeto de análise posterior.

**4. ANÁLISE CRÍTICA
DA PRÁTICA
OCORRIDA EM AMBOS
OS CONTEXTOS**

| ' ' | | ' ' |

Nesta secção apresenta-se uma análise crítica e comparativa da prática pedagógica desenvolvida no 1.º e 2.º CEB, com o objetivo de refletir sobre os seguintes pontos: (i) o **processo de ensino e aprendizagem**; (ii) as **formas de organização e gestão do currículo**; (iii) a **relação pedagógica**; e (iv) os **processos de regulação e avaliação** das aprendizagens e dos comportamentos sociais.

A prática pedagógica, de acordo com Dias (2021):

[...] parte de uma realidade concreta, das circunstâncias que caracterizam o tempo e o espaço em que decorre a ação do sujeito, exigindo a mobilização de um pensamento crítico capaz de definir os caminhos que garantam um determinado processo de mudança. (p.85)

Esta prática decorreu em contexto de 2.º e 1.º CEB, em duas escolas pertencentes ao mesmo Agrupamento, mas em circunstâncias diferentes, pois para o 2.º CEB o processo de ensino e aprendizagem desenvolveu-se remotamente, para o 1.º CEB a sala de aula virtual foi substituída pelo espaço físico da sala de aula na escola de 1.º CEB. Estas duas realidades condicionaram o processo de ensino e aprendizagem, as opções curriculares do docente, a construção da relação pedagógica, entre outros aspetos que abordaremos mais à frente. A estas realidades acresce uma outra, que decorre do facto dos dois ciclos de ensino obedecerem a lógicas curriculares diferentes, tempos e espaços que se organizam para responder a princípios pedagógicos e orientações diferentes, à escala nacional, e que em cada Agrupamento/Escola têm que obedecer às orientações de política em vigor.

A prática pedagógica do 1.º CEB decorre em moldes diferentes dos restantes níveis de ensino. A estas realidades, acresce uma outra, que decorre do facto dos dois ciclos de ensino obedecerem a matrizes curriculares diferentes, tempos e espaços que se organizam para responder a princípios e orientações pedagógicas e curriculares diferentes à escala nacional, e que em cada Agrupamento/Escola têm que obedecer às orientações de política em vigor.

A prática pedagógica do 1.º CEB decorre em moldes diferentes dos restantes níveis de ensino. No 1.º CEB o professor assume uma maior responsabilidade pelo desenvolvimento global da criança, quer ao nível das aprendizagens académicas e sociais, quer ao nível afetivo, emocional e moral. Trata-se de um ciclo de ensino em que

a prática pedagógica é desenvolvida em regime de monodocência apelando à “polivalência curricular” do professor (Silva, 2005, p.4). No 2.º CEB, a matriz curricular é construída numa lógica de pluridocência, uma abordagem disciplinar, em que cada professor leciona uma disciplina ou um par de disciplinas (ex: Português e História e Geografia de Portugal).

A sala de aula é o palco onde a prática pedagógica acontece, onde se joga a “perícia” profissional do professor (Marcelo, 2009), para “transformar o currículo enunciado num currículo em ação” (Roldão, 2013, p. 134) que se deseja que seja contextualizado. Nesta perspetiva apela-se à análise e reflexão críticas por parte do professor, de modo a olhar o currículo face às circunstâncias, necessidades e públicos do contexto em questão (Roldão, 2013) e assim dar-lhe sentido em termos de funcionalidade social e individual, ou seja, dar-lhe legitimidade em termos sociais, garantindo processos de mudança. Na perspetiva da autora citada esta legitimidade significa: (1) o reconhecimento da utilidade social dos conhecimentos; (2) a sua associação a dimensões pessoais e sociais e, (3) as potencialidades para a integração social de cada indivíduo.

Seguindo estas premissas teóricas, o **processo de ensino e aprendizagem** caracterizou-se por uma ação pedagógica assente na reflexão e construção, isto é, a partir do diagnóstico do contexto, dos alunos e das situações de aprendizagem vividas, pensaram-se os objetivos, as estratégias e as metodologias respeitando as necessidades de cada aluno e do grupo na globalidade, recriando e aperfeiçoando a prática interventiva (Silva, 2001). Nesta lógica de ação, a prática educativa pautou-se pela definição de métodos de ensino e aprendizagem contextualizados e situados numa realidade concreta, mais abertos a mudanças e ajustamentos face à realidade dos aprendentes e atendendo às transformações que ocorreram ao longo do processo (Roldão, 2013). A grande intencionalidade residiu no desenvolvimento de uma ação de ensinar de modo “apropriado” no sentido de maximização do sucesso dos alunos e de cada um (Roldão, 2013). Nesta lógica de pensar, Como vou desenhar e implementar uma linha de atuação, que tarefas, que recursos, que sequência, para conseguir que os alunos aprendam o que se pretende ensinar? (Roldão, 2009) os princípios da pedagogia participativa estiveram no centro do processo, desenhando e implementando estratégias

de ensino e aprendizagem baseadas na interação e potenciadoras da construção do conhecimento dos alunos “pesquisando, experimentando, encontrando soluções” (Neves, 2016 , p. 96) e da motivação para “melhorar a sua aprendizagem e construção de competências [...]” (Marchão, 2010, p. 90) de saber ler, pensar e questionar criticamente o mundo, pois as perguntas fazem-nos pensar e conduzem-nos a outras, fazendo-nos pessoas mais reflexivas (Santisteban, 2009).

No 2.º CEB, na disciplina de HGP construíram-se museus virtuais na plataforma digital *Artseps* para explorar o domínio *Portugal nos séculos XIII e XIV*. Contemplando os seguintes conteúdos: (i) as atividades económicas nos séculos XIII e XIV e os recursos naturais; (ii) o comércio externo e a emergência da burguesia; (iii) os grupos sociais e as suas funções na sociedade medieval portuguesa; (iv) a vida quotidiana nos mosteiros e senhorios; (v) A vida nos concelhos medievais; (vi) a cultura popular e a cultura cortesã. Atendendo às fragilidades identificadas, nomeadamente, a capacidade de interpretar iconografias, cartografias, conceitos e textos, retirar informação essencial de um texto, realizar sínteses e esquemas e definir noções espaço-temporais, delineou-se um conjunto de atividades com o intuito de colmatar as dificuldades verificadas. Neste sentido, durante as visitas aos museus virtuais os alunos foram observando, analisando e interpretando imagens numa lógica de desenvolver a capacidade de clarificar, inferir, questionar e refletir. No museu “Passado-Presente das atividades económicas dos séculos XIII e XIV” (Anexo A), realizou-se uma das atividades com os alunos que consistiu na comparação das imagens das atividades económicas dos séculos XIII e XIV com as atuais, no sentido de apreender quais as principais diferenças e semelhanças. Deste modo, os alunos compreenderam os conteúdos à luz da dicotomia passado-presente. Para abordar os conteúdos relativos aos grupos sociais da sociedade medieval portuguesa e da vida quotidiana nos mosteiros edificou-se o museu virtual “Das terras senhoriais” (Anexo B) no qual os alunos realizaram exercícios, em grande grupo, de análise e interpretação de mapas, documentos históricos e iconografias, mobilizando os conhecimentos adquiridos previamente. Para compreender melhor as atividades desenvolvidas pode consultar-se a planificação (Anexo C). Durante a abordagem aos grupos sociais os alunos revelaram dificuldade na compreensão do que eram grupos privilegiados e não privilegiados, adotando-se como estratégia para

ultrapassar essa fragilidade a construção de um esquema síntese, em grande grupo (Anexo D). Os alunos mostraram-se bastante participativos e assertivos na construção das respostas. Relativamente ao conteúdo, a vida quotidiana nos concelhos, os alunos realizaram uma atividade que consistiu na observação de uma imagem e a partir da sua interpretação tiveram de preencher os espaços em branco do texto de apoio (Anexo E).

Neste sentido, depreende-se que foram mobilizadas diferentes estratégias desde a utilização de imagens e documentos cartográficos como recursos de ensino e aprendizagem, bem como, a construção de esquemas síntese como forma de sistematizar a construção do conhecimento.

No 1.º Ciclo os alunos desenvolveram diversas atividades que potenciaram a pesquisa, a experimentação e a procura de soluções. De entre as múltiplas atividades, importa salientar algumas que espelham a prática pedagógica desenvolvida. Uma das atividades consistiu na construção de um mapa sobre as principais frutas cultivadas em Portugal (Anexo F). Nesse sentido, os alunos tiveram de ler um texto a partir do qual selecionaram a informação relevante para a elaboração do mapa e da respetiva legenda. Posteriormente, os alunos elaboraram questões a partir da análise e interpretação do mapa que construíram. Outra atividade (Anexo G) promovida prende-se com o regicídio do rei D. Carlos I, a qual tinha como objetivo principal os alunos lerem e analisarem duas imagens referente a este momento histórico e formularem questões. De seguida, os alunos pesquisaram, num texto disponibilizado, a informação às perguntas formuladas. Para finalizar a atividade os alunos foram desafiados a desempenhar o papel de um guia turístico e traçar numa cartografia o percurso realizado pela carruagem do rei. Pode consultar-se a planificação em anexo referente à atividade descrita (Anexo H).

Neste processo o professor assumiu o papel de mediador, de “gestor da aprendizagem” (Cachinho, 2000), procurando delinear o melhor caminho para que os alunos conseguissem sucesso na construção do conhecimento, promovendo para tal atividades de escuta, análise, reflexão, pesquisa, questionamento, resolução de problemas e de comunicação (oral, escrita e gráfica).

No 2.º CEB, na disciplina de Português, os alunos revelaram fragilidades ao nível da leitura com défice na articulação, entoação e velocidade; dificuldade na interpretação e compreensão de texto e ao nível da ortografia. Recorreu-se a diversas

plataformas digitais, como o *Youtube*, o *Google Forms*, o *Learningapps* para dinamizar as atividades remotamente. Realizou-se uma atividade que consistiu na audição e leitura da obra “O dia em que os lápis desistiram”, de Drew Daywatt, com o objetivo de os alunos responderem a um questionário de compreensão oral no *Google Forms* (Anexo I). Para explorar conteúdos de gramática os alunos realizaram exercícios na plataforma *Learningapps* (Anexo J). Em anexo colocamos a planificação da atividade (Anexo K). Importa destacar que a utilização destas ferramentas digitais favoreceu a dinâmica de trabalho remoto.

No 1.º CEB os alunos desenvolveram diversas atividades de entre as quais importa salientar algumas. A título de exemplo, desenvolveu-se uma atividade (Anexo L) que consistiu na audição da obra “O museu” de Susan Verd e a partir da qual os alunos responderam a questões de compreensão e interpretação da história oralmente. Posteriormente, apresentaram três obras da Fundação Calouste Gulbenkian (Anexo M), com o intuito de os alunos observarem criticamente as imagens e depreenderem qual a mensagem que estas lhes transmitiam e que emoções sentiram. Para concluir, na atividade foi solicitado que os alunos ilustrassem as emoções sentidas durante a observação e análise das imagens. Também se implementou uma atividade que teve como objetivo consolidar os conteúdos sobre a Guerra da Restauração de 1640, o Terramoto de 1755, as Invasões Francesas e a Revolução Liberal de 1820. Nesse sentido, distribuíram-se pelos alunos imagens referentes ao tema em estudo, conduzindo-os na mobilização dos conhecimentos previamente adquiridos para analisar e interpretar as imagens sobre o acontecimento histórico (Anexo N). Posteriormente, apresentaram os resultados à turma e estabeleceu-se um diálogo no sentido de os restantes colegas poderem comentar os trabalhos e acrescentar ideias e conceitos que considerassem pertinentes. Em grande grupo, com recurso às imagens e a painéis com as datas dos acontecimentos, os alunos construíram um friso cronológico. Também foram construídos esquemas síntese, na medida em que os alunos revelaram fragilidades nessa construção, de que é exemplo o esquema síntese relativo ao conteúdo sobre as marés (Anexo O).

Para explorar o conteúdo relativo aos produtos agrícolas os alunos realizaram uma atividade intitulada “Os mini geógrafos à descoberta dos produtos agrícolas em

Portugal continental” (Anexo P) que teve por base a análise e interpretação de um texto descritivo sobre os principais produtos agrícolas produzidos em Portugal nos séculos XX e XXI. A partir da leitura do texto os alunos construíram dois mapas com a informação que selecionaram e consideraram pertinente, identificaram as regiões no mapa, atribuíram um título aos mapas e preencheram as legendas. Posteriormente, corrigiu-se a atividade em papel cenário, no qual os alunos atribuíram um título, pintaram as regiões, preencheram a legenda e desenharam uma rosa-dos-ventos (Anexo Q), de acordo com a planificação (Anexo R).

Noutra atividade, leitura de uma notícia sobre os Pioneiros da Aviação Portuguesa na Amadora, os alunos selecionaram informação que consideraram importante e elaboraram um cartaz, em grupo, com recurso a imagens (Anexo S).

Para colmatar as fragilidades, ao nível do cálculo da área e do perímetro, desenvolveu-se uma atividade em que os alunos revelaram bastante motivação. A atividade teve por base a utilização de barras de *cuisenaire* a partir das quais os alunos, a pares, tiveram de calcular a área e o perímetro do retângulo disponibilizado (Anexo T), bem como, pintar no retângulo as diferentes possibilidades de ordenar as barras de forma a calcular a medida do comprimento e da largura. Para explorar o metro quadrado com os alunos pediu-se que recortassem cem quadrados com a mesma medida e os colorissem, com o objetivo de, em grande grupo, construírem o metro quadrado (Anexo U). Importa ainda referir que os alunos realizaram um teatro de sombras, elaborando um texto dramático e construindo as marionetas para a sua apresentação (Anexo V).

Na intervenção em 2.º CEB, dada a modalidade de ensino remoto, e a necessidade de recorrer a momentos mais expositivos, em que todos escutassem determinada informação ou visualizassem determinadas imagens, o diálogo e as interações acabaram também por ser uma constante, numa ótica de questionamento sobre os conteúdos em estudo, valorizando os conhecimentos prévios dos alunos. Consideramos esta valorização como uma via fundamental para o conhecimento das imagens que os alunos têm do objeto de estudo, dos seus interesses e motivações, tomando-os como ponto de partida para a re(construção) do conhecimento (Cachinho, 2000).

Neste sentido, no contexto do 2.º CEB as ferramentas digitais foram fundamentais para a prática letiva. Assim, na disciplina de HGP criaram-se museus virtuais na plataforma *Artsteps*, como já referido anteriormente, a partir dos quais os alunos puderam observar imagens referentes aos conteúdos abordados, levantando questões com base nos seus conhecimentos prévios e refletindo criticamente sobre os conteúdos e conceitos em estudo. Numa lógica de participação ativa e valorização das intervenções, foram também elaborados *Power Points* e questionários no *Google Forms* para consolidar os conteúdos explorados. Na disciplina de Português, também foram construídos *Power Points* com diversas atividades, questionários no *Google Forms* para consolidar os conteúdos e compreender quais os aspetos a melhorar. Importa salientar que os alunos para consolidarem os conteúdos referentes à gramática realizaram atividades no *Learningapps*.

Interessa, agora, enunciar os princípios pedagógicos, que orientaram a prática letiva desenvolvida em ambos os contextos: (i) um **processo de ensino e aprendizagem em que o aluno desempenhou um papel ativo**, isto é, o professor considerou o aluno como um “[...] indivíduo autónomo, cooperativo e competente, com direitos e deveres, reflexivo e crítico, ativo e participativo [...]” (Formosinho, 2019, p. 1); (ii) a **avaliação e reflexão das necessidades, interesses e motivações dos alunos**, “com estes procedimentos pretende-se que o professor adote atividades pedagógicas adequadas às características de cada aluno e às dificuldades específicas (Oliveira, 2014, p. 40); (iii) a **construção do conhecimento de forma continuada e integrada**, na medida em que os alunos devem ter oportunidade de se envolver em propostas de trabalho que lhes permitam “adquirir uma formação consistente e significativa” (Alonso, Ferreira, Santos, Rodrigues, & Mendes, 1994, p. 19) e desenvolver atitudes participativas e uma consciência crítica (Santisteban, 2019); (iv) a **língua como meio para desenvolver competências comunicativas**, na medida em que os alunos têm de compreender o que ouvem, leem, falam e escrevem; (v) a **pesquisa, análise, questionamento e resolução de problemas a partir de imagens**, com o intuito de desenvolver competências de análise e de pensamento crítico, dando protagonismo ao debate e à argumentação (Pagès & Santisteban, 2011); (vi) o **feedback como parte integrante do processo de aprendizagem**, a partir da devolução dos

resultados da aprendizagem, da reflexão sobre as fragilidades e da construção de alternativas para as ultrapassar, o professor assume uma atitude de “análise, reflexão, investigação e diálogo permanentes com a situação” (Alonso, Ferreira, Santos, Rodrigues, & Mendes, 1994, p. 18); (vii) a **disponibilização de recursos materiais**, para garantir que os conteúdos fossem “mais acessíveis, simples, pertinentes às etapas de desenvolvimento, manejáveis, fragmentáveis e sequenciais” (Vergara, 2015, p. 597); (viii) a **diversificação das formas de trabalho**, além do trabalho individual, proporcionando a realização das tarefas em grupo, a pares ou coletivamente, numa perspectiva de desenvolvimento de competências sociais, de comunicação, de compreensão, de negociação (Pagès J. , 2009); por último, (ix) a promoção de um **ensino que assegure o desenvolvimento global do indivíduo**, baseando-se em quatro pilares fundamentais, *aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver e a aprender a ser* (Delors, et al., 1996).

Neste sentido, os princípios orientadores estão intrinsecamente ligados às formas de **organização e gestão do currículo**. Este último, foi entendido como “um projeto integrado e global (aprendizagens a realizar) e de formação (capacidades a desenvolver) que *fundamenta, articula e orienta* as decisões sobre a intervenção pedagógica” (Alonso, Ferreira, Santos, Rodrigues, & Mendes, 1994, p. 18).

Durante a intervenção o ponto de partida para a gestão e organização do currículo foram as "necessidades, interesses, capacidades e experiências" (Loureiro, 2012, p. 31) dos alunos, com o intuito de implementar “várias estratégias que se ajustem à diversidade dos alunos” (Niza, 2000, p. 33). Assim, as estratégias adotadas tiveram como propósitos desenvolver a capacidade de “compreender, refletir e agir” (Roldão, 1999, p. 94), bem como, “proporcionar-lhes o acesso a saberes, situações, práticas e vivências que encorajem e estimulem a construção de comportamentos conscientes e críticos” (Roldão, 1999, p. 94).

As finalidades educativas e os valores educativos e sociais que foram delineados para a prática pedagógica foram assegurados através de um “processo de constante troca de perspectivas, de *crítica e negociação*” (Alonso, Ferreira, Santos, Rodrigues, & Mendes, 1994, p. 20), ou seja, de diálogo e partilha de ideias com os respetivos membros da comunidade educativa, nomeadamente, com os alunos, o par de estágio, os

professores cooperantes e orientadores, no sentido de ultrapassar, em conjunto, os constrangimentos do docente e dos alunos.

Neste sentido, mediante o que foi exposto anteriormente, pode afirmar-se que a **relação pedagógica** estabelecida entre professor aluno foi significativa, na medida em que, segundo Loureiro (2012), os alunos puderam partilhar conhecimentos, construir valores, as suas ações foram valorizadas através do *feedback* dado pelo professor e foram estimulados a pensar e agir. Assim, procurou-se que o discente criasse uma imagem de si mesmo, “enquanto ser humano competente, confiante e merecedor de confiança” (Loureiro, 2012, p. 29).

Tal como defende Granja (2015), o sucesso das aprendizagens dos alunos depende da relação construída com o professor. Segundo o mesmo autor (2015), “essa relação deve ser o mais próxima possível, uma vez que o ser humano tem necessidade de ser ouvido, respeitado e valorizado.” (p. 17). Todavia, na prática desenvolvida no 2.º CEB, esta relação foi estabelecida remotamente, o contato visual foi difícil de estabelecer com os elementos da turma prejudicando a relação pedagógica quer entre professor-aluno, quer aluno-aluno. Foi necessário questionar os alunos permanentemente se estavam a visualizar os recursos e se tinham acesso às ferramentas digitais. Não obstante, a intervenção educativa caracterizou-se, nos dois contextos, por uma comunicação que se revelou assertiva e clara e pela criação de um ambiente alegre, seguro, organizado, respeitador e de partilha de afetos. Na prática do 1.º CEB foi possível conhecer melhor os alunos, na medida em que os intervalos foram aproveitados para compreender quais os seus interesses e quais as suas motivações.

Outro aspeto que importa referir é o *feedback* dado aos alunos sobre as propostas de trabalho realizadas, os comportamentos e a participação, este teve como propósito transmitir ao grupo turma segurança e confiança. Importa salientar também o envolvimento dos alunos nas tomadas de decisão, na medida em que foi solicitado no final de cada atividade que partilhassem as suas opiniões e ideias oralmente sobre a prática desenvolvida.

O processo educativo, caracterizado pela melhoria e aperfeiçoamento, necessariamente tem de ser objeto de avaliação para aferir os resultados quer do processo, quer do produto (Boavida & Amado, 2006). Neste sentido, importa refletir

sobre o último ponto - **os processos de regulação e avaliação das aprendizagens dos alunos e dos comportamentos sociais**. Durante a PES II adotou-se a avaliação diagnóstica e a formativa. A primeira, realizou-se inicialmente no período de observação e permitiu identificar as potencialidades e fragilidades dos alunos. Também foi mobilizada durante toda a prática, permitindo identificar os interesses e conhecimentos prévios dos alunos e “sempre que seja oportuno, devendo fundamentar estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de [...] dificuldades dos alunos e de facilitação da sua integração curricular” (Decreto-Lei nº139/2012, artigo 24, nº2, p. 3481).

A avaliação formativa foi um recurso sistemático e contínuo durante o processo de ensino e aprendizagem, através da observação direta e das fichas e materiais construídos pelos alunos, utilizando como instrumentos de registo grelhas de observação e notas de campo. Neste sentido, procedeu-se à recolha, análise e interpretação de informações do processo educativo, respeitando “a progressão individualizada do aluno e compreende as suas dificuldades” (Oliveira, 2014, p. 36). Assim, sempre que necessário, atendendo à informação das grelhas e das notas de campo, reajustaram-se “os mecanismos de aprendizagem” (Santos, 2002, p. 1), procurando uma “progressão e/ou redirecionamento” (Santos, 2002, p. 1) das aprendizagens dos alunos e, também, da própria prática interventiva.

A observação do processo e do produto resultante das tarefas propostas foi uma intencionalidade da prática pedagógica, para identificar as fragilidades durante o processo de construção de conhecimentos e para compreender os fatores que influenciavam os constrangimentos sentidos pelos alunos. Aquando da realização das tarefas, o professor forneceu indicações concretas do que era esperado que o aluno realizasse.

A avaliação formativa permitiu, também, diagnosticar as fragilidades dos alunos ao nível das suas competências sociais, essencialmente no contexto de 1.º CEB. Nesse sentido, estabeleceu-se o diálogo com os alunos e criaram-se atividades de reflexão e questionamento centradas no desenvolvimento de competências do *aprender a ser* e *aprender a conviver*.

PARTE II

5. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

| | ' | | | ' |

O presente capítulo contempla a apresentação do estudo empírico desenvolvido durante a PES II, em duas turmas do 5.º ano do 2.º CEB e numa turma do 4.º ano do 1.º CEB. O tema que dá título a este estudo emergiu alicerçado a uma fragilidade comum às turmas no 2.º CEB, identificada a partir da análise de momentos de oralidade em que os alunos eram desafiados a interpretar imagens no âmbito das atividades de História e de Geografia. Conscientes das causas inerentes a estas dificuldades, após a experiência vivida no contexto de 2.º CEB, aquando do início da prática em 1.º CEB, procurámos perceber se esta fragilidade se mantinha, colocando aos alunos desafios que implicavam a exploração de imagens, quer redigindo textos, quer em momentos de oralidade. Os resultados das observações realizadas e dos produtos analisados, confirmaram-nos a importância de dar continuidade à investigação e ação desenvolvidas no 2.º CEB, tendo sido nossa opção continuar na mesma linha de investigação no 1.º CEB.

Definimos, assim, que a investigação desenvolvida incidiria sobre o uso das imagens como recurso para potenciar o desenvolvimento de competências de pensamento crítico durante o processo de ensino e aprendizagem da História e da Geografia. A escolha do tema explica-se também pelo gosto que nutro pela observação e reflexão sobre imagens, com origem diversa, em visitas a exposições e museus. Outra das motivações para este estudo, assenta no facto de considerar que as imagens/gravuras/fotografias têm potencialidades diversas e que na sua exploração podemos tentar desvendar essas mensagens menos explícitas que nos podem transportar para espaços e tempos distantes e/ou mesmo imaginados. Destas convicções, que são ao mesmo tempo interrogações, sobre as mensagens que as imagens nos podem transmitir e atendendo aos desafios que o acesso fácil à imagem hoje nos coloca, optei por orientar este estudo para a descoberta das potencialidades da imagem no desenvolvimento do pensamento crítico, ou seja na construção de “Olhares Críticos”.

O porquê desta última opção reside na convicção dos poderes explicativos de uma imagem quando a lemos com “olhos de ler”. A esta premissa, que se desenvolve neste estudo, num primeiro momento a partir da leitura de diversos autores, associo o compromisso que enquanto professores devemos assumir na formação dos nossos alunos, comprometendo-nos em assegurar, independentemente do ciclo de ensino, que as suas aprendizagens lhes permitirão desenvolver um conjunto de competências que

mais tarde saibam mobilizar. A este respeito, o documento de referência para todo o sistema educativo, Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, apresenta-nos um modelo de escolaridade “que visa a qualificação individual e a cidadania democrática” (Martins, et al., 2017, p. 16). Para tal define, entre outras dimensões, uma visão de aluno que seja “capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação” (Martins, et al., 2017, p. 16) e que sustenta uma das 10 áreas de competências que se enunciam: “Pensamento crítico e pensamento criativo” (Martins, et al., 2017, p. 19). O desenvolvimento desta competência, requer “observar, identificar, analisar e dar sentido à informação, às experiências e às ideias e argumentar a partir de diferentes premissas e variáveis” (Martins, et al., 2017, p. 24). O documento acrescenta ainda um conjunto de implicações práticas para o desenvolvimento das competências que enuncia e das quais destacamos “organizar o ensino prevendo a utilização crítica de fontes de informação diversas e das tecnologias da informação e comunicação” (Martins, et al., 2017, p. 31).

Não nos restam dúvidas sobre a importância e a urgência de formar cidadãos capazes de realizar uma leitura crítica do mundo. Isto é, aptos a interpretar e a compreender a sociedade em que vivem e a refletir sobre os fenómenos, acontecimentos, factos e ideias que estiveram na base da sua construção. Nesta perspetiva o pensamento crítico concorre para que haja futuro, na medida em que só dessa forma os indivíduos serão capazes de participar conscientemente na reconfiguração da sociedade e do mundo em que vivem.

Acresce, a estas considerações, o compromisso da História e Geografia em contribuir para a construção deste cidadão crítico e interventivo e, nesta perspetiva, as competências histórico-geográficas enfatizam a importância de ser capaz de “Mobilizar conhecimentos histórico-geográficos para analisar e problematizar novas situações” (Dias, Hortas, Cabanillas & Carretero, 2017, p. 648).

Justificada que está a pertinência atual da temática de estudo, importa agora definir a problemática que o orienta: *O recurso à imagem no ensino e aprendizagem da História e Geografia permite desenvolver competências para uma leitura crítica do mundo.*

Na construção da resposta a esta problemática definimos como objetivos gerais:

- (i) *Compreender a importância do uso didático da imagem no ensino da História e Geografia;*
- (ii) *Reconhecer o contributo das imagens na diversificação de estratégias de ensino e aprendizagem da História e Geografia;*
- (iii) *Compreender as potencialidades do uso da imagem para o desenvolvimento de competências de leitura crítica do mundo;*

6. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

| ' ' | | ' ' |

A revisão da literatura que sustenta a problemática e a investigação que dela decorre, organiza-se em três pontos: a imagem como recurso didático; o desenvolvimento de competências com recurso à imagem e, a análise de imagens para o desenvolvimento de competências de pensamento crítico.

6.1 A imagem como recurso didático

“Existe a necessidade de olhar para a imagem com a mesma atenção que se ouve a palavra, ou que se lê a escrita...” (Santos, 2013, p. 26).

Desde os primórdios da Humanidade, que o Homem tem utilizado a imagem para representar a realidade, com o propósito de expressar e comunicar as suas experiências e conhecimentos (Aparici, Matilla, Baena, & Acedo, 2009). Viajando no tempo, recordamos as “pinturas rupestres, os frescos dos templos gregos, a pintura tumular etrusca, os graffiti de Pompeia, os mosaicos bizantinos, as tapeçarias históricas e os vitrais das igrejas” (Carvalho, 2014, p. 3).

Neste sentido, torna-se fundamental entender o conceito de imagem, que por sua vez é vasto e heterogéneo, isto é, quando se procura defini-lo deparamo-nos com diversos significados. De acordo com o *Dicionário Etimológico de Língua Portuguesa* (2003), a palavra imagem tem origem no latim – *imagine*, que de entre os múltiplos significados, constitui-se como uma representação gráfica, plástica, fotográfica de algo ou alguém (Costa & Melo, 1976).

Acolhendo este significado, recorreu-se à definição elaborada por Aparici, Matilla, Baena e Acedo (2009), para melhor compreender este conceito:

Una imagen es una representación de algo que no está presente. Es una apariencia de algo que ha sido sustraído del lugar donde se encontraba originalmente y que puede perdurar muchos años. (p. 31).

Assim, a imagem é entendida como uma representação visual erigida pela ação do Homem, configurando-se por meio de desenhos, gravuras, ilustrações, pinturas, fotografias, mapas e filmes (Martins, 2014).

Atualmente, dado o avanço tecnológico, a imagem é omnipresente, diversificando-se os modos de reprodução e suporte existentes. Desta forma, depreende-

se que vivemos num mundo que se pode designar por imagético (Jordão, 2012). Perante o gradual crescimento da informação e face à multiplicidade de suportes e linguagens Rodrigues (2009) defende que uma *educação do olhar* desempenha um papel fundamental para a abordagem de práticas pedagógicas significativas. Posto isto, a aprendizagem da leitura das imagens permite compreender melhor o mundo que nos rodeia. As novas gerações nascem numa *iconosfera*¹ (Calado, 1994, p. 21) e, nesse sentido, o professor tem a responsabilidade de introduzir de forma ativa as imagens na sala de aula, permitindo aos alunos aprender a gerir a informação e a comunicar com e pelas imagens (Lencastre & Chaves, 2003).

No campo pedagógico, a leitura e análise de imagens pressupõe a interpretação de “significações da imagem, ou seja, o seu aspeto semântico” (Jordão, 2012, p. 18) e a capacidade de “identificar os símbolos culturais e relacioná-los com a sociedade” (Jordão, 2012, p. 18). Neste sentido, tal como defende Martins (2014) é “necessário a capacidade de refletir para se descobrir, compreender e decifrar os significados do que se observa.” (p.435). Para que tal aconteça a imagem deve ser “mais do que ilustrativa decorativa [...] ou reforço dos conteúdos” (Brázia, 2014, p. 8) mas entendida como um instrumento pedagógico-didático que possibilita o “estabelecimento de relações espaço/tempo, confere inteligibilidade e facilita a retenção de conteúdos.” (Brázia, 2014, p. 8)

Segundo Litz (2009), “o uso da imagem deve ser significativo, deve ter intencionalidade, é necessário ter qualidade” (p.3), cabendo ao professor a seleção das imagens ajustadas ao conteúdo, ou seja, à forma, ao significado, tempo e espaço, que pretende lecionar (Brázia, 2014). Paralelamente, a imagem deve estar associada ao que o aluno conhece no momento da aquisição, isto é, para que uma informação adquira sentido e possa potenciar a aprendizagem deve atender ao conhecimento prévio do aluno, ou melhor, às ideias prévias, às representações e às teorias explicativas que construiu da realidade. São estas ideias prévias que formam “o primeiro andaime da aprendizagem” (Cachinho, 2000, p.83) e que o professor pode conhecer se questionar o aluno, consciencializando-o das mesmas e da importância destas para a construção do conhecimento. Desta forma, mobilizando as ideias prévias, para ordenar, organizar e

¹ Termo criado por Bachelard.

confrontar as mesmas com o que se observa nas imagens, o conhecimento construído ganha mais significado, ao mesmo tempo reforçam-se as potencialidades da imagem enquanto recurso no processo de ensino e aprendizagem. (Lencastre & Chaves, 2003).

Assim, o uso de imagens como recurso didático exige do docente um olhar sobre as ideias prévias dos alunos, bem como, das suas motivações, expectativas e experiências passadas (Calado, 1994). A estes aspetos acresce um outro, não menos importante na exploração de imagens, o tempo que é dado ao aluno para apreensão da mensagem veiculada pela imagem (Calado, 1994).

A imagem pode assumir múltiplas e diferentes funções em contextos de ensino e aprendizagem. Segundo Isabel Calado (1994), destacam-se as funções - *representativa*, *organizadora*, *interpretativa*, *transformadora*, *memorizadora*, de *complemento*, *dialética* e *substitutiva*. Na função *representativa* a imagem reforça as informações mais relevantes veiculadas através da linguagem verbal, serve “para tornar mais concretos os conteúdos”; a função *organizadora* da imagem permite o “estabelecimento de relações espaciais e de conexões entre os dados da mensagem” (Calado, 1994, p. 104); a função *interpretativa* concede à informação maior inteligibilidade, ou seja, possibilita a sua melhor compreensão de conceito e ideias abstratas e complexas; a função *transformadora* está relacionada a imagens não convencionais; a função *memorizadora*, associada à possibilidade de auxiliar na retenção de conteúdos; na função de *complemento* a imagem acrescenta informação interligada aos conteúdos previamente adquiridos; a função *dialética* em que a imagem contém uma mensagem ambígua que levará o aluno a um novo entendimento, e, por último, a função *substitutiva* assegurada pelas imagens que contém uma mensagem singular, não dependendo a sua interpretação de outras linguagens (Calado, 1994).

Para analisar uma imagem é preciso ter em consideração duas perspetivas, a denotativa (ou objetiva), ou seja, o que vemos objetivamente na imagem? isto é, identificar e descrever os elementos que a constituem, e a conotativa (ou subjetiva) o que nos sugere a imagem; o que é que interpretamos ao observá-la? (Aparici, Matilla, Baena, & Acedo, 2009). Esta última, está dependente das experiências pessoais do observador, da sua cultura e da sociedade em que se encontra inserido (Ribeiro, 2005), por isso a importância do conhecimento das ideias prévias dos alunos, como já antes

desenvolvemos. Todavia, a compreensão das imagens não é imediata, ou seja, é necessário o aluno desenvolver a sua literacia visual. Pois olhar e observar para conhecer e compreender a realidade, vai depender das experiências, das emoções, dos sentimentos, é o que se conhece como *literacia visual* (Gil, 2011; García-Moris et al., 2016). A *literacia visual* define-se como a capacidade de analisar e interpretar imagens e possibilita a criação de um discurso crítico e visual (Gil, 2011). Neste sentido, as imagens não são vistas como meras ilustrações, mas ancoradas de uma mensagem visual com um propósito e objetivo claro e preciso (Felten, 2008).

Retomando a perspectiva de Calado (1994), para que o uso da imagem, em contexto educativo, seja bem sucedido, há um conjunto de competências específicas relacionadas com a utilização da linguagem visual que necessitam ser desenvolvidas. Os autores da obra *The image in english language teaching* corroboram esta ideia ao afirmar que existem competências necessárias para que o aluno se torne “visualmente alfabetizado”. Neste sentido, a alfabetização significa que o aluno domine uma linguagem, neste caso específico, a imagem, e que a mesma seja utilizada para a comunicação.

A partir da leitura da obra depreende-se que, a leitura e análise de uma imagem comporta quatro etapas. Primeiramente, o aluno tem de desenvolver a capacidade de *observar* para ser capaz de identificar e descrever as informações relevantes da imagem. Em segundo lugar, tem de ser capaz de *situar o contexto cultural, histórico e social* em que a imagem foi produzida, na medida em que são fatores fundamentais para compreender uma imagem. Em terceiro lugar, implica a necessidade de *pensar, questionar e refletir criticamente* sobre a imagem, ajudando o aluno a construir e relacionar ideias e conceitos. Por último, implica *compreender e interpretar* uma dada imagem de forma global, formulando conclusões acerca da análise realizada e comunicando-as (Donaghy & Xerri, 2017).

A compreensão de uma imagem na sua globalidade pressupõe a capacidade de atribuir-lhe um significado, interpretá-la, descodificando a sua mensagem e apreendendo a informação que comporta (Jordão, 2012). Ao desenvolver estas competências a partir da análise de imagens, o aluno consegue “diferenciar o essencial do acessório; o que ela representa, o que significa” (Lencastre & Chaves, 2003, p.

2102). A imagem apresenta-se como um instrumento pedagógico-didático que contribui para formar cidadãos conscientes, capazes de compreender criticamente a sociedade em que vivem e os fatores que a produziram (Guimarães, 2014). Assim, a introdução das imagens em sala de aula contribui para a integração futura do aluno na sociedade, na medida em que potencia o desenvolvimento de cidadãos civicamente responsáveis, isto é, capazes “de analisar, escolher, decidir e intervir “ (Calado, 1994, p. 122).

A utilização da imagem como recurso permite desenvolver a comunicação, na medida em que comporta atitudes comunicativas durante o processo de ensino e aprendizagem, como a “partilha de sentidos, [...] significações” (Calado, 1994, p. 124) e a cooperação. A imagem potencia a aquisição e construção do conhecimento e a sua exploração promove a participação ativa do aluno no processo educativo (Lencastre & Chaves, 2003). Quando explorada de modo adequado, a imagem permite a prática de uma verdadeira pedagogia da comunicação (ativa) e não apenas centrada na informação, na medida em que se apresenta como um meio de “negociação de formas e conteúdos, estimula o acesso a fontes de informação diversificadas e exige a tomada em consideração de fluxos autoreguladores” (Calado, 1994, p. 109).

Em suma, a exploração didática da imagem deve ser realizada no sentido de orientar o aluno para desvendar novos conhecimentos sobre a realidade ou atender aos que já domina (Proença, 1990).

6.2 Desenvolvimento de competências em História e Geografia com recurso a imagens

Face a este mundo em constante e acelerada mudança, é urgente desenvolver nas crianças e nos jovens as competências fundamentais que lhes permitam ler a realidade [...] sem se perderem nas ilusões que um estritoolhar sobre o presente acarreta. (Dias, Hortas, Cabanillas, & Carretero, 2017, p. 640)

O conceito de competência comporta diversos significados no contexto educativo, importando considerá-lo como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (Perrenoud, 1999, p. 7). Para atuar perante uma dada situação pressupõe-se a

mobilização integrada de vários recursos cognitivos, nomeadamente, “conhecimentos, capacidades e atitudes.” (Ministério da Educação). Nesta óptica, competência apresenta-se como a “capacidade de agir e reagir de forma apropriada perante situações mais ou menos complexas” (Alonso, 2005, p. 19).

A par das permanentes mudanças que caracterizam as sociedades humanas atualmente, a escola desempenha um papel central no processo de promoção e desenvolvimento de competências que permitem aos indivíduos enfrentar as exigências dos diferentes contextos (Dias, Hortas, Cabanillas, & Carretero, 2017, p. 645).

Neste sentido, o processo de ensino e aprendizagem em História e Geografia centrado no desenvolvimento de competências pretende que o aluno adquira conhecimentos, capacidades e atitudes que lhe permitam compreender o mundo, conhecer as causas e as consequências dos factos e problemas sociais para desenvolver uma consciência cidadã e participar ativamente na sociedade. Assim, uma aprendizagem por competências deve privilegiar o desenvolvimento da capacidade de aplicar os conhecimentos geográficos e históricos na interpretação de factos e problemas sociais para saber atuar e conviver em sociedade (Canals & Gonzalez, 2011), permitindo ao aluno “interrogar-se a si e ao meio que o rodeia, questionar o mundo em que vive, identificar problemas sociais que influenciam o seu quotidiano”. (Dias, Hortas, Cabanillas, & Carretero, 2017, p. 649). Neste processo, o aluno desenvolve a capacidade de utilização efetiva do seu nível intelectual, verbal e prático, não se limitando a acumular conteúdos com os quais não sabe como “agir no concreto, nem fazer qualquer operação mental ou resolver qualquer situação, nem pensar com eles” (Roldão, 2006, p. 20).

A ação pedagógica deve assim ser desenvolvida numa abordagem interdisciplinar, ou seja, reconhecendo a complementaridade científica entre as duas áreas do saber, na medida em que, deste modo, os alunos compreendem a realidade como um todo. Importa questionar quais são as competências necessárias para aprender a fazer ou intervir na sociedade. A resposta conduz-nos ao desenvolvimento das sete competências histórico-geográficas, de acordo com Dias, Hortas, Cabanillas & Carretero (2017) e que se apresentam na tabela 5.

Tabela 5- Competências Histórico-Geográficas

<p>Competências do saber histórico-geográfico</p>	<ul style="list-style-type: none"> (a) Utilizar diferentes fontes de informação com variadas linguagens; (b) Selecionar, organizar e tratar informação de natureza diversa; (c) Localizar, no espaço e no tempo, fenómenos políticos, económicos, sociais, culturais e naturais; (d) Contextualizar, em diferentes escalas espaciais e temporais, fenómenos que ocorrem nas sociedades; (e) Conhecer lugares e regiões, nas suas dinâmicas/interações espaciotemporais globais; (f) Mobilizar conhecimentos histórico-geográficos para analisar e problematizar novas situações; (g) Mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia.
--	--

Adaptado de: Dias, Hortas, Cabanillas & Carretero (2017)

Importa compreender de que forma a imagem permite que o aluno desenvolva as competências histórico-geográficas anteriormente citadas. Primeiramente, a imagem potencia o desenvolvimento da competência de *utilização de diferentes fontes de informação com variadas linguagens*, na medida em que se apresenta como uma “fonte de informação, de pesquisa e de conhecimento” (Litz, 2009, p. 6) e “estimula o acesso a fontes de informação diversificadas” (Calado, 1994, p. 109). Permite, pois, ao aluno, compreender que existem diversas fontes que comportam uma linguagem visual, nomeadamente mapas, plantas, gráficos, fotografias, pinturas. Quanto à competência referente à *seleção, organização e tratamento de informação de natureza diversa*, sendo a imagem entendida como um “instrumento de expressão e comunicação” (Martins, 2014, p. 436) que comporta informação, implica a sua leitura no sentido de recolher os dados disponibilizados. Entendendo as atividades de aprendizagem a partir da imagem, não como uma forma de memorização e reprodução da informação, como um meio de reflexão com o sentido de redescoberta ou redefinição (Guimarães, 2014) é necessário o aluno selecionar, organizar e tratar a informação para comunicar as conclusões. A utilização da imagem como recurso permite desenvolver as competências C, D, E na medida em que a História e a Geografia ao potenciarem o estudo do espaço e das relações espaciais, mobilizam a imagem para configurar o que se pretende ensinar, uma vez que as representações estão relacionadas com o desenvolvimento de perceções de fenómenos, passados e presentes que acontecem num dado espaço-tempo (Brázia, 2014).

No que concerne, à competência de *mobilização de conhecimentos histórico-geográficos para analisar e problematizar novas situações*, o recurso à imagem concorre para a mesma, quando se promove um uso da sua informação que não se restringe apenas “ao apelo da memória” mas à mobilização de conceitos e ideias veiculadas para questionar, debater e refletir sobre a realidade física e social.

Quanto à *mobilização de vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia*, a imagem permite desenvolver esta competência ao apresentar-se como um veículo de expressão verbal, na medida em que é “indutora de verbalizações” (Calado, 1994, p. 123), em que deve ser mobilizado o vocabulário e os conceitos próprios das duas ciências.

6.3 Análise de imagens para o desenvolvimento de competências de pensamento crítico

Compreender o mundo requer não apenas muitos fatos que geralmente estão ocultos da vista, mas uma compreensão mais interconectada dos fatos que já conhecemos (Ross, 2019, p. 375).

O desenvolvimento do pensamento crítico, no contexto educativo, traduz-se na aquisição da capacidade do aluno “formular questões, [...] procurar evidências, [...] procurar e investigar alternativas” (Moura, Brito, & Gonçalves, 2014, p. 264), tornando-se, desta forma, capaz de “atuar conscientemente no meio em que vivem, tendo um olhar questionador sobre a realidade” (Girão & Lima, 2013, p. 95) e dispondo de uma autonomia intelectual. Neste sentido, importa recorrermos à definição dada por Dewey (1933) citado de (Ross & Gautreaux, 2018) para o conceito de pensamento crítico com o propósito de compreendermos melhor o seu significado. Segundo este autor, pensamento crítico é:

El examen activo, persistente, y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende. (p. 384).

Numa investigação relativa a representações sobre o desenvolvimento do pensamento crítico em professores em formação, Gustavo Gonzalez e Solbey Morrillo

(2018) destacam cinco autores (Ennis, Lipmann, McPeck, Paul e Siegel) como referência para a construção do conceito. A partir da revisão das suas teorias, definem pensamento crítico

como la movilización de un conjunto de habilidades de pensamiento ,
disposiciones y conocimientos que le permite a las personas abordar un hecho
social de manera sistemática c on el fin de ampliar y profundizar su
comprensión, para, si es el caso , plantear su transformación . (Gonzalez e
Morrillo, 2018, p. 5)

A formação do pensamento crítico fundamenta-se na teoria crítica, cabendo ao professor o papel de facilitar a indagação e a discussão. As questões colocadas são transdisciplinares ao currículo ainda que possam emergir de uma disciplina, de uma situação problema, de diferentes fontes de informação (Santiesteban, 2019).

Em sala de aula, o recurso à imagem permite que o aluno tenha acesso a “informações (visuais) sobre o mundo, que pode ser assim conhecido” (Aumont, 2001, p. 80). Todavia, segundo (Aparici & García Matilda, 1998, citado por Jordão, 2012) a leitura de uma imagem não se associa “só ao ato de olhar” (Jordão, 2012, p.6) mas também a “uma atividade reflexiva” (Jordão, 2012, p.6). Neste sentido, as imagens utilizadas no ensino da História e Geografia enquanto documento devem ser analisadas e contextualizadas. Segundo Proença (1990), a imagem deve fornecer elementos da resposta, “mas não deve ser de tal modo explícito que não obrigue a uma certa [...] reflexão sobre o assunto” (p.102).

A imagem permite desenvolver o pensamento crítico, na medida em que não se apresenta apenas como uma fonte de informação, mas como um meio através do qual os alunos “aprendem a observar, questionar-se sobre o que estudam, narrar, comparar, construir explicações, representar e espacializar acontecimentos sociais e naturais de modo cada vez mais alargado” (Guimarães, 2014, p. 42). O pensamento crítico resulta do esforço de compreender o mundo em termos de interconexões – os laços que existem hoje entre as coisas, quais as condições que os determinaram? quais as possibilidades de evolução no futuro? (Ross, 2004).

Transportando este conceito para a leitura de imagens, significa compreender a informação que esta transmite, as inter-relações entre os vários símbolos nela

representados, os fatores que os explicam e as possibilidades de evoluírem para outros arranjos no futuro, configurando-se outras imagens. A leitura crítica de imagens transporta os alunos para “redescobrir o espaço geográfico e suas transformações ao longo da evolução da humanidade” (Girão & Lima, 2013, p. 92) e permite compreender e interpretar a História, a partir das informações e detalhes que fornece. A partir da análise, observação e comparação de imagens os alunos conseguem adotar uma postura crítica perante os acontecimentos, fenómenos e factos do mundo.

O pensamento crítico é um modo de analisar e compreender uma gama mais alargada de mudanças e interações que ocorrem no mundo. Para o professor, que pretende que os seus alunos compreendam para agir no mundo em que se movimentam, significa desafiar-se a si próprio a desenvolver um processo de ensino e aprendizagem que coloque os alunos perante a formulação de questões: Que mudanças ocorreram? Que mudanças são possíveis?, ultrapassando a tradicional atitude de ser o protagonista do questionamento, frequentemente reduzido à questão “What we already have?” (Ross, 2004, p. 388).

Para compreender a complexidade da realidade atual, é importante formar um pensamento histórico-geográfico ou, se pretendermos generalizar, um pensamento social. Este passa pela interpretação de fontes, pela contextualização temporal e espacial, pela construção de uma consciência histórica e espacial, pelas capacidades de comunicação com linguagens diversas ou, seja, formas de representação da História e da Geografia (Santiesteban, 2012). O pensamento social mais global organiza-se em pensamento crítico e pensamento criativo, “El primero permite valorar los problemas desde el conocimiento de las variables que intervienen. El segundo permite pensar alternativas o soluciones de futuro, desde los condicionantes que se presentan.” (Santiesteban, 2012, p. 279).

Para Martineau (2002) (citado por Santiesteban, 2012), estas duas formas de pensamento são fundamentais na formação de um cidadão, atendendo a que a realidade social se encontra em permanente mudança. Para o autor, aprender a pensar implica um conjunto de condições: a) que seja um objetivo explícito do ensino; b) que seja proporcionado um contexto significativo; c) que aconteça num contexto de interação

social; d) que exista uma preocupação pela transferência de conhecimento; e) que se complete a metacognição como instrumento essencial.

Na perspectiva de ajudar a compreender o momento presente através do passado o pensamento crítico obriga ao exame sobre de onde viemos e para onde estamos indo ao aprendermos mais sobre o mundo. Potenciar o pensamento crítico desafia então ao uso de uma pedagogia ativa de comunicação (Santos, 2013), em que a resolução de problemas e o questionamento se apresentam como estratégias por excelência, na medida em que fomentam a “discussão, o debate, a dúvida e a controvérsia” (Lopes, Silva, Dominguez, & Nascimento, 2019, p.191), bem como, a reflexão sobre um determinado tema ou conteúdo. Segundo Santisteban (2009), as propostas de atividades relacionadas com o debate e a utilização de fontes primárias melhoram a qualidade da aprendizagem. A imagem inclui-se entre estas fontes, apresentando-se como um recurso que potencia a observação, análise, questionamento e reinterpretação, possibilitando a construção e reconstrução de conceitos e ideias e o estabelecimento de interconexões (Girão & Lima, 2013).

A reflexão teórica que desenvolvemos até aqui, permite-nos afirmar que o desenvolvimento de competências de pensamento crítico possibilita formar cidadãos capazes de realizar uma leitura crítica do mundo, isto é, aptos a interpretar e compreender a sociedade em que vivem, a identificar interconexões, a questionar os fenómenos, acontecimentos, factos e ideias que estiveram na base da sua construção e a imaginar como será a evolução desta no futuro. A utilização das imagens em contexto de sala de aula e a diversificação de estratégias para a sua exploração são, pois, formas eficazes para responder aos desafios de construir um olhar crítico sobre o mundo, no sentido de participar conscientemente na sua reconfiguração. Na sua exploração os alunos são desafiados a mobilizar capacidades de análise, representação e avaliação, questionamento, argumentação e inferência, para resolver problemas e tomar decisões. Capacidades que, segundo Vera-Vásquez (2018), se associam à competência de pensamento crítico (Canals, 2011).

Desta discussão, a partir dos autores, resultam importantes pistas para o estudo a que nos propomos, na medida em que pretendemos analisar as dimensões de pensamento crítico que foram desenvolvidas a partir da exploração de imagens para o

ensino da História e da Geografia em 1º e 2º CEB. Identificamos para esta análise a clarificação, a inferência, o questionamento e a argumentação como as dimensões de análise das atividades de exploração de imagens que integraram as sequências de aprendizagem implementadas para o ensino da História e da Geografia.

7. METODOLOGIA

| | ' ' | | ' |

Neste capítulo são explanadas as opções metodológicas do estudo, no que concerne à sua natureza e aos métodos e técnicas de recolha, tratamento de análise dos dados. Apresenta-se, também, a caracterização dos participantes e os princípios éticos contemplados durante o processo de investigação.

Em conformidade com os objetivos e as finalidades do estudo, a investigação sustenta-se numa metodologia fundamentalmente de natureza qualitativa. A investigação de natureza qualitativa privilegia uma lógica indutiva, na medida em que a teoria constrói-se à medida que se descobrem “regularidades” (Coutinho, 2015, p.7) a partir da análise das respostas dos participantes. Neste sentido, na abordagem qualitativa o investigador, primeiramente, recolhe os dados e a partir dos resultados empíricos formula padrões de resposta, que levam à construção da teoria. (Coutinho, 2015, p. 27). Assim, o investigador assume o ambiente natural enquanto fonte direta de dados, com especial ênfase nos processos e na forma como os participantes dão sentido às suas ações, e não, simplesmente, nos produtos (Bogdan & Biklen, 2013).

No sentido de especificar os métodos, técnicas e instrumentos utilizados na recolha e análise da informação, mobilizaram-se os objetivos gerais definidos para o estudo, identificando para cada objetivo os respetivos instrumentos e técnicas de recolha e análise de informação mobilizados, tal como se apresenta na tabela seguinte.

Tabela 6 - Métodos e técnicas de recolha de dados

Objetivos	Métodos e Técnicas de recolha de informação	Técnicas de Análise	Instrumentos/Produtos
Compreender a importância do uso didático da imagem no ensino da História e Geografia	Informação qualitativa (planificações do professor)	Análise de conteúdo das atividades desenvolvidas com recurso a imagens	Planificações do professor
Reconhecer o contributo das imagens na diversificação de estratégias de ensino e aprendizagem da História e Geografia		Análise de conteúdo das estratégias de ensino e aprendizagem desenvolvidas com recurso a imagens	Planificações do professor
Compreender as potencialidades do uso da imagem para o desenvolvimento de competências de leitura crítica do mundo	Informação qualitativa (produtos dos alunos) Observação direta participante	Análise de conteúdo das respostas dos alunos a partir de categorias definidas à priori (competências de leitura crítica)	Fichas de trabalho Textos dos alunos Grelhas de registo de observações Notas de campo

Para o desenvolvimento do presente estudo, e que se iniciou no momento de caracterização dos contextos de intervenção, recorreu-se ainda a um conjunto de técnicas de recolha de dados, nomeadamente a **entrevista**, a **observação direta** e a **análise documental**.

A **entrevista** “é um ato de conversação intencional e orientado” que permitiu conhecer as práticas educativas desenvolvidas pelos professores cooperantes, as características dos contextos socioeducativos, a relação pedagógica existente e os métodos e técnicas de avaliação das aprendizagens dos alunos.

Recorreu-se à **observação direta** em três fases, nomeadamente, no período de observação, no decorrer da prática pedagógica e na avaliação das aprendizagens. Os instrumentos utilizados foram as grelhas de observação. A observação direta apresenta-se como “um processo de recolha de informação, através do qual podemos aprender sobre o nosso comportamento e o dos outros.” (Trindade, 2007, p.30).

As semanas de observação assentaram na observação estruturada em que “o investigador parte para o terreno apenas com uma folha de papel onde regista tudo o que observa (...) [traduzindo-se] em narrativas e registos detalhados, como é o caso dos diários de bordo” (Coutinho, 2015, p. 138), permitindo identificar as potencialidades e fragilidades dos alunos. No decorrer da prática a observação permitiu recolher dados para avaliar a participação e desempenho dos alunos e agir em conformidade com os percursos que desenvolviam.

A **análise documental** debruçou-se sobre os documentos oficiais, como os projetos curriculares das escolas e os projetos das turmas.

Na análise das notas de campo e das fichas de trabalho realizadas pelos alunos, recorreremos à análise de conteúdo, partindo de um conjunto de categorias definidas *à priori* (Guerra, 2016) e que nos permitiam identificar com rigor as características das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos, de modo a satisfazer os objetivos a que a investigação se propõe (Quivy & Campenhoudt, 2008), o uso de imagens para o desenvolvimento de competências de pensamento crítico.

A revisão da literatura, quer para os conceitos mais diretamente relacionados com as imagens e o seu uso, quer para o desenvolvimento de competências de

pensamento crítico, contextualizadas nas características das turmas, fragilidades e potencialidades enunciadas, conduziu-nos à definição de quatro categorias de análise. Para cada categoria foram definidos dois ou três indicadores/dimensões de análise que auxiliaram na leitura e categorização dos produtos dos alunos e dos registos nas notas de campo (tabela7).

Tabela 7 -Categorização da competência de pensamento crítico

Categorias	Indicadores/dimensões
Clarificação	<ul style="list-style-type: none"> ○ Descreve a situação; ○ Identifica os elementos da imagem; ○ Identifica a situação retratada.
Argumentação	<ul style="list-style-type: none"> ○ Emite uma opinião; ○ Justifica a sua opinião; ○ Contra-argumenta a opinião do outro,
Inferência	<ul style="list-style-type: none"> ○ Atribui significado à situação; ○ Estabelece uma relação causal com outras situações.
Questionamento	<ul style="list-style-type: none"> ○ Formula questões elementares de leitura direta da situação; ○ Formula questões complexas que vão além da imagem.

O estudo foi realizado com dois grupos de participantes. O primeiro grupo era constituído por um total de 38 alunos, pertencentes a duas turmas do 5.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos. Este grupo comportava 19 elementos do sexo feminino e 19 do sexo masculino. O segundo grupo abrangia um total de 24 alunos, pertencentes a uma turma do 4.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos. Sendo 11 do sexo feminino e 13 do sexo masculino.

Em suma, importa salientar, que a construção deste percurso de investigação e de intervenção atendeu a um procedimento ético que garantiu o anonimato dos alunos, das instituições envolvidas, garantindo assim os princípios de integridade dos participantes, a responsabilidade e honestidade do investigador tal como se define no Código de Ética na Investigação, do CIED-ESELx (2018).

8. RESULTADOS

| | ' ' | | ' ' |

Neste capítulo, são apresentadas as atividades desenvolvidas, bem como, discutidos os resultados. Para tal, organizaram-se os subcapítulos, a partir dos três objetivos condutores da investigação: (i) o uso didático da imagem no ensino da História e Geografia; (ii) o contributo das imagens na diversificação de estratégias de ensino e aprendizagem da História e Geografia; e, (iii) as potencialidades do uso da imagem para o desenvolvimento de competências de leitura crítica do mundo •

8.1 O uso didático da imagem no ensino da História e Geografia.

Para **compreender a importância do uso didático da imagem no ensino da História e Geografia**, optou-se por começar por apresentar um conjunto de atividades que ilustram o modo como os alunos construíram o conhecimento a partir da exploração de imagens nas salas de aula do 2.º e 1.º CEB.

No 2.º CEB

Na disciplina de HGP planificaram-se diversas atividades que tiveram como objetivo conduzir os alunos na construção do conhecimento em História e Geografia e potenciar o desenvolvimento de competências de pensamento crítico. Para tal, definiram-se os objetivos específicos presente na tabela 8 e nas planificações em anexo (Anexo C).

Primeiramente, a atividade (Anexo W) intitulada visita ao *Museu virtual das atividades económicas dos séculos XIII e XIV* teve como principal objetivo explorar o domínio - *Portugal no Passado* e o subdomínio – *Portugal no século XIII e XIV*, concretamente, sobre os seguintes conteúdos: (i) principais atividades económicas medievais e os recursos naturais e (ii) o comércio interno no século XIII. Durante a visita ao museu os alunos observaram, descreveram e questionaram as imagens visualizadas, mobilizando os conhecimentos prévios, com o objetivo de encontrar a resposta a uma questão-problema: *Será que, no século XIII e XIV, pela maneira de vestir, se podia ver a que atividades se dedicavam as pessoas?*

Nas imagens referentes à atividade económica “agricultura”, começou-se por apresentar uma sequência de imagens. A partir da observação das imagens referentes à agricultura os alunos responderam a diversas questões: (i) o que observas na imagem?

(ii) a que atividades económicas estão associadas as imagens? (ii) As vestes das personagens permitem-nos, identificar o grupo social a que pertencem? Porquê? (iv) A partir da imagem menciona quais são as ferramentas que as pessoas utilizavam para trabalhar a terra? (v) As ferramentas que identificámos são iguais às que utilizamos atualmente? (vi) A partir das imagens explica como é que era o trabalho no campo nos séculos XIII e XIV? (vii) Quais eram as etapas de cultivo, identifica algumas nas imagens? (viii) O que é que aquela personagem está a fazer? Será que esta atividade económica era fácil de desempenhar? Porquê?

Tabela 8 - Atividades e Objetivos específicos 2.º CEB

Atividades	Objetivos específicos
Visita ao “Museu virtual das atividades económicas dos séculos XIII e XIV”	<ul style="list-style-type: none"> (i) Observar imagens; (ii) Analisar e interpretar imagens; (iii) Inferir a partir das imagens; (iv) Formular questões às imagens; (v) Comparar semelhanças e diferenças; (vi) Colocar e responder a questões de clarificação e desafio; (vii) Realizar e avaliar observações; (viii) Analisar argumentos durante o debate com os colegas; (ix) Interatuar com os outros; (x) Identificar razões e motivos;
Construção do esquema síntese	<ul style="list-style-type: none"> (i) Efetuar observações à imagem/esquema; (ii) Identificar de alternativas; (iii) Ordenar; (iv) Interatuar com os outros;
A visita imaginada ao museu – “O significado dos quadros”	<ul style="list-style-type: none"> (i) Realizar observações; (ii) Analisar e interpretar imagens; (iii) Inferir sobre o que observam; (iv) Formular questões a partir de imagens; (v) Destacar o que observa no plano de fundo da imagem; (vi) Destacar o que observa no plano mais próximo da imagem; (vii) Extrair informação a partir da imagem (viii) Responder a questões de clarificação; (ix) Justificar a resposta;

Ao longo do diálogo os alunos foram colocando questões que promoveram o debate e o questionamento acerca das imagens, apresentando argumentos para defender os seus pontos de vista e interagindo com os colegas numa lógica de clarificação das respostas às questões que emergiram. Para explorar as imagens referentes aos produtos agrícolas produzidos no século XIII e XIV solicitou-se que os alunos identificassem quais os alimentos que observavam, e, de seguida questionou-se os alunos, perguntando

se (i) os alimentos que estão a observar são cultivados e consumidos atualmente? (ii) Que fatores poderiam naquela época condicionar as colheitas das frutas e dos legumes? No que concerne às imagens referentes à criação de gado, à exploração florestal; à apicultura e à silvicultura os alunos começaram por descrever o que observavam. A par das descrições que faziam das imagens eram questionados sobre: (i) Quem são estas pessoas que estão a cuidar dos animais? (ii) Que recursos as pessoas conseguiam obter a partir da criação de gado, identificas? (iii) a partir dos animais que reconheces nas imagens, diz quais são os produtos que as pessoas obtinham? (iv) Qual seria a finalidade desses produtos? (v) O que acham que as pessoas faziam com a lã que extraíam dos animais? (vi) Então quais são as semelhanças com o que observam atualmente?

Aquando da observação das imagens referentes à exploração florestal os alunos perguntaram: (i) O que estão aquelas pessoas a fazer? (ii) Eles usavam máquinas como nós usamos atualmente? A professora procurou que os alunos através do diálogo chegassem a conclusões para as suas perguntas. Na interpretação das imagens da apicultura e da pesca os alunos observaram as imagens, procedendo à sua leitura, isto é, reconheceram quais as atividades apresentadas nas imagens e os instrumentos utilizados. A partir da leitura das imagens procurou-se que apresentassem diferenças e semelhanças entre estas atividades no passado e no presente. Relativamente, às imagens referentes ao artesanato foi solicitado que identificassem o que observavam na imagem, questionando se os alunos reconheciam aquelas atividades e quais as suas finalidades. Na análise das imagens relativas ao comércio interno, feiras e mercados, a professora começou por perguntar ao aluno a atividade económica que identificavam a partir da observação das imagens e qual era a diferença entre uma feira e um mercado. Neste sentido, tornou-se importante estabelecer um paralelismo com a atualidade, para que compreendessem melhor as diferenças e semelhanças das feiras e mercados. A imagem que elucida a função do almocreve foi descrita pelos alunos, procurando-se através do diálogo compreender que profissão atualmente se assemelha à função desempenhada pela personagem representada. Para tornar os conteúdos mais concretos, mais próximos da realidade de hoje, solicitou-se aos alunos a pesquisa de imagens das atividades económicas exploradas no museu, mas que ilustrassem como são desenvolvidas atualmente. Neste sentido, a imagem assumiu uma função interpretativa, isto é, a

imagem reporta-se à mesma atividade económica, mas desenvolvida através de outros mecanismos e processos. Este desafio colocava os alunos perante a necessidade de proceder à reflexão e questionamento comparando as duas imagens e identificando diferenças e semelhanças para inferirem sobre os fatores protagonistas das mudanças verificadas numa lógica de dicotomia entre o passado e o presente.

Na tabela 8 estão presentes os objetivos específicos desenvolvidos com a realização da atividade. Posto isto, conclui-se que através da observação os alunos identificaram as personagens, as vestes, os utensílios visualizados nas imagens. A leitura da imagem centrou-se na personagem e a partir desta eram identificados outros elementos visualizados. Todavia, a formulação de questões por parte da professora e dos alunos potenciou o debate e o diálogo onde os intervenientes analisaram os argumentos dos colegas e interagiram uns com os outros no sentido de clarificar ideias e identificar razões. Todavia, o diálogo permitiu que os alunos analisassem a imagem indo além do que observam diretamente, isto é, compreenderam que a partir de uma imagem podemos formular questões e comunicá-las, no sentido de entender a realidade que nos rodeia e as situações que identificamos no dia-a-dia. A maioria dos alunos tinha familiares que se dedicavam às atividades económicas em estudo e nesta aula conseguiriam compreender que no século XIII estas atividades já existiam, porém, ao longo dos séculos têm vindo a evoluir dadas as mudanças que ocorrem na sociedade.

Outra atividade (Anexo D) desenvolvida, teve como objetivo explorar o domínio – *Portugal no Passado*, referente ao subdomínio – *Portugal nos séculos XIII e XIV*, especificamente, sobre o conteúdo (i) os grupos sociais na sociedade medieval portuguesa e (ii) as funções dos grupos sociais. A partir da imagem da pirâmide dos grupos sociais os alunos, em grande grupo, construíram um *esquema síntese* mobilizando as palavras presentes numa “caixa”. Primeiramente, tiveram de identificar os grupos sociais, e, de seguida ordená-las de acordo com a pirâmide analisada antes. Posteriormente, os alunos identificaram quais os grupos privilegiados e não privilegiados e quais as funções desempenhadas pelos membros pertencentes a um dado grupo social.

Desta forma, a construção do esquema síntese permitiu desenvolver os objetivos definidos na tabela 8 e na planificação (Anexo C), que concorrem para a aquisição de

competências de pensamento crítico, tais como, a capacidade de identificar alternativas, examinando-as e ordenando-as escolhendo a melhor no momento de preenchimento do esquema; interatuar com o outro no sentido de partilharem as suas ideias, e, por último, efetuar observações à imagem/esquema que surgiu como a função de complemento, isto é, alicerçada à linguagem verbal e escrita e aos conhecimentos previamente adquiridos.

Na seguinte atividade (Anexo Z) o objetivo centrou-se na exploração dos seguintes conteúdos: (i) as atividades económicas do século XIII e (ii) os grupos sociais da sociedade medieval portuguesa. Neste sentido, os alunos realizaram uma atividade intitulada *A visita ao museu* em que desempenharam a função de visitantes de um museu, na medida em que tiveram de colocar questões às imagens observadas. As imagens eram referentes à agricultura, à casa do povo e aos monges copistas. Também, responderam a questões a partir da análise e interpretação de uma imagem com o objetivo de clarificar o que observaram. Para a primeira imagem os alunos responderam às seguintes questões: (i) o que destacas da observação do plano de fundo da imagem? (ii) no plano mais próximo o que visualizas? (iii) ao analisarmos a imagem que informações pode retirar sobre a principal atividade económica? e, por último, qual o título que atribuis à imagem? Na segunda imagem, a partir da análise e reflexão, os alunos procederam à sua descrição e tiveram de justificar o porquê daquela habitação pertencer ao grupo social identificado.

Na tabela 8 podemos compreender os objetivos alcançados a partir da realização desta tarefa. Todavia, a partir da realização da atividade os alunos desenvolveram competências de pensamento crítico, na medida em que tiveram de efetuar observações; inferir sobre o que observaram; formular questões a partir de imagens e responder a questões de clarificação do que visualizavam, argumentando.

No 1.º CEB

Na disciplina de Estudo do Meio planificaram-se diversas atividades que tiveram como objetivo conduzir os alunos na construção do conhecimento em História e Geografia e potenciar o desenvolvimento de competências de pensamento crítico. Para tal, definiram-se os seguintes objetivos específicos presentes na tabela 9 e nas planificações apresentadas ao longo do texto.

Tabela 9 - Atividades e objetivos do 1.º CEB

Atividades	Objetivos
<i>“Os mini guias turísticos à descoberta do regicídio de D. Carlos I”</i>	<ul style="list-style-type: none"> (i) Mobilizar conhecimentos prévios; (ii) Participar oralmente no debate da aula; (iii) Formular questões a partir de imagens; (iv) Analisar e interpretar imagens numa perspetiva crítica; (v) Inferir a partir das imagens; (vi) Responder a questões de clarificação; (vii) Propor diferentes possibilidades para situações identificadas;
O cultivo das frutas em Portugal Continental	<ul style="list-style-type: none"> (i) Ler e analisar o mapa; (ii) Formular questões; (iii) Inferir a partir do mapa; (iv) Apresentar soluções às questões levantadas;
A viagem ao passado – “A Quarta Dinastia”	<ul style="list-style-type: none"> (i) Analisar e descrever iconografias; (ii) Inferir a partir de iconografias; (iii) Construir o friso cronológico; (iv) Interatuar com o outro; (v) Apresentar soluções;

Com objetivo principal de explorar o bloco 2- *À descoberta dos outros e das instituições*, concretamente, do passado do meio local, desenvolveu-se uma atividade em torno do *regicídio do rei D. Carlos I e do seu filho D. Luís*. Primeiramente, os alunos estabeleceram um diálogo no sentido de partilhar os conhecimentos prévios sobre o tema em estudo. De seguida, solicitou-se que procedessem à leitura e análise de duas imagens referentes ao acontecimento histórico em causa. Neste sentido, os alunos formularam questões a partir dos conhecimentos prévios e do que observaram nas imagens. Posteriormente, distribuiu-se um texto onde os alunos podiam encontrar as respostas às questões levantadas e compreender o percurso realizado pela carruagem naquele dia. Para finalizar a atividade os alunos traçaram numa planta o itinerário realizado pela carruagem. (Anexo G)

Na planificação (Anexo H) e na tabela acima mencionada é possível identificar os objetivos para os quais a atividade concorreu. A realização desta tarefa permitiu desenvolver, também, competências de pensamento crítico a partir de imagens na medida em que a introdução à atividade desenvolveu-se numa abordagem dialógica, formulando questões a partir da leitura e análise de imagens, realizando inferências sobre situações retratadas na imagem e propondo diferentes possibilidades para as situações identificadas.

A atividade *O cultivo das frutas em Portugal Continental* (Anexo F) teve como objetivo explorar os conteúdos referentes aos produtos agrícolas produzidos em Portugal Continental, concretamente, as frutas. Inicialmente, os alunos leram um texto descritivo sobre as diversas frutas cultivadas nos diferentes distritos. Após a leitura do texto os alunos tiveram de construir um mapa de Portugal Continental, atribuindo uma cor a cada tipo de fruta e pintando esse distrito de acordo com a legenda que construíram. A partir do mapa os alunos foram desafiados a formular questões, numa lógica de pensamento crítico sobre o que estavam a observar. As questões formuladas revelaram a capacidade, por parte dos alunos, de pensar para além da informação que o mapa lhes fornecia.

Neste sentido, a presente atividade permitiu desenvolver os objetivos destacados na tabela 9. A utilização da imagem, neste caso, o mapa, permitiu desenvolver competências de pensamento crítico, entre as quais, a capacidade de formular questões, clarificar o que observaram, inferir e problematizar.

A atividade A viagem ao passado - *A Quarta Dinastia* (Anexo N) surgiu com o objetivo de consolidar os conteúdos referentes à 4.^a dinastia. Neste sentido, selecionaram-se quatro imagens relativas a quatro acontecimentos históricos: (i) Restauração da Independência; (ii) Terramoto de 1755; (iii) Invasões Francesas, e, por último, (iv) Revolução de 1820. Com base nos conhecimentos prévios e na análise e interpretação das imagens os alunos elaboraram um texto descritivo, a pares. Neste texto foi possível identificar a mobilização de informações que ultrapassam os aspetos representados nas imagens.

A análise da tabela 9 permite compreender os objetivos desenvolvidos no sentido da construção do conhecimento. A atividade permitiu desenvolver competências de pensamento crítico, na medida em que ao analisar e descrever iconografias, os alunos mostraram ser capazes de efetuar clarificações e inferir acontecimentos. No que concerne, à construção do friso cronológico os alunos revelaram ser capazes de escolher a melhor solução e aplicá-la.

8.2 O contributo das imagens na diversificação de estratégias de ensino e aprendizagem da História e Geografia

Para compreender o contributo das imagens na diversificação de estratégias de ensino e aprendizagem da História e Geografia no 2.º e no 1.º CEB, importa elencar a diversidade de estratégias que foi possível adotar, atendendo aos diferentes objetivos definidos nas planificações para compreender de que forma essas estratégias potenciaram a construção de conhecimento.

No 2.º CEB, para dinamizar as aulas realizadas remotamente foi necessário encontrar estratégias que por um lado, fossem motivadoras e despertassem o interesse por novos conteúdos, e, por outro, permitissem que os alunos construíssem o conhecimento realizando aprendizagens significativas. Para responder a estes desafios, construíram-se três museus virtuais, nomeadamente, o *museu das atividades económicas dos séculos XIII e XIV*; o *museu passado-presente* e o *museu das terras senhoriais*. Estes emergiram como uma estratégia, sendo as imagens o recurso didático explorado. Numa lógica de questionamento, argumentação, observação, análise, interpretação e realização de inferências as imagens contribuíram para conferir maior inteligibilidade, isto é, compreender conceitos e ideias abstratas e complexas (Brázia, 2014). Por exemplo, quando se exploraram os conceitos de *carta de feira*, *feiras e mercados medievais*, *grupos privilegiados e não privilegiados*, *reserva*, *manso*, *clero regular e secular*, *pelourinho*, *romarias*, *jograis*, *saraus* e *bobos da corte*, a observação e reflexão em torno das imagens permitiu aos alunos compreender conceitos abstratos (Lencastre & Chaves, 2003). O debate a partir da observação de imagem fomentou a pesquisa de outras imagens que contribuíram para que os alunos acrescentassem informação aos conteúdos previamente explorados. A título de exemplo, quando os alunos procuraram imagens das atividades económicas atuais, conseguiram compreender na realidade que atividades se representavam nas imagens do passado, a sua evolução e as práticas e técnicas que no quotidiano caracterizam as mesmas. Conseguiram compreender, também, que estas atividades existem, não são apenas do passado, assumem, é outras configurações no presente, continuando a fazer parte do quotidiano e, nesse sentido, a informação veiculada oralmente e nos debates tornou-se

mais objetiva e concreta (Brázia, 2014). A estratégia de compor os museus com imagens e estas serem exploradas pelos alunos, permitiu desenvolver os seguintes objetivos específicos: (i) analisar e interpretar imagens; (ii) demonstrar a aquisição de conhecimentos; (iii) expor ideias prévias; (iv) argumentar a partir das imagens; (v) relacionar imagens; (vi) descrever imagens; (vii) localizar espacialmente e temporalmente acontecimentos e factos.

Os alunos realizaram uma ficha (Anexo AA) que tinha como objetivos específicos, (i) observar a imagem; (ii) inferir a partir de imagens; (iii) analisar e interpretar imagens e (iv) identificar diferenças e semelhanças entre mapas. Neste sentido, a partir dos conhecimentos prévios e da observação os alunos responderam às seguintes questões: (i) analisa a imagem tendo em atenção as diferentes personagens envolvidas na luta; (ii) analisa os dois mapas; (iii) identifica as principais mudanças registadas do mapa da fig.1. para o mapa da fig.2 e (iv) analisa o mapa da figura utilizando a legenda. As imagens assumiram o papel de auxiliar na construção de conhecimento, a partir da observação, análise, reflexão e compreensão. Todavia, importa salientar que a imagem se apresentou como um recurso/suporte para a comunicação de conhecimentos anteriormente construídos, potencializando a capacidade de realização de inferências pelo aluno a partir do que visualiza, ou seja, mobilizando conhecimentos que vão além do que observa, capacidades que Vera-Vásquez (2018) associa à competência de pensamento crítico.

Como atividade de consolidação de conteúdos, os alunos foram confrontados com o desafio de reconhecerem imagens anteriormente visualizadas no museu. A partir da leitura de uma descrição tinham de estabelecer a associação do texto à imagem. Neste sentido, a imagem permitiu estabelecer conexões com a linguagem escrita na perspetiva defendida por alguns dos autores mobilizados previamente na contextualização teórica deste estudo (Calado, 1994; Lencastre & Chaves, 2003; Litz, 2009; Jordão, 2012; Brázia, 2014). A observação, a análise e a reflexão em torno de imagens fomentam o questionamento que por sua vez, conduz ao diálogo e ao debate numa lógica de partilha de conhecimentos prévios e de construção de argumentos (Ross, 2004; Santos, 2013; Santiesteban, 2012, 2009). Estas estratégias foram uma opção frequente nas aulas lecionadas.

Outra estratégia adotada, foi a construção de um esquema síntese a partir da observação, análise e interpretação de imagens. Neste sentido, a imagem referente à pirâmide dos grupos sociais dos séculos XIII e XIV constituiu-se como o ponto de partida para a construção de um esquema com o grupo turma, procurando organizar os conceitos em estudo e identificar as características dos mesmos. Neste sentido, esta atividade teve como objetivos específicos: (i) construir um esquema síntese; (ii) tomar decisões; (iii) interatuar com os colegas; (iv) observar a imagem.

Num outro momento, a partir da imagem (Anexo E) foi possível realizar uma atividade de leitura de texto/documento, associado à imagem, conduzindo os alunos na associação dos elementos/símbolos representados na imagem à designação/explicação correspondente no corpo do texto.

No **1.º CEB**, deu-se continuidade às estratégias já antes explicitadas, adotando na exploração da imagem, o diálogo, a pesquisa, a observação, a análise, a inferência, o questionamento e a argumentação.

Inicialmente, dinamizou-se uma atividade que consistia na utilização de imagens em que os alunos tiveram de observar, analisar, inferir e descrever para elaborar um texto sobre o acontecimento em estudo. Os objetivos definidos para esta atividade consistiram em (i) observar; (ii) analisar e interpretar; (iii) inferir; (iv) descrever; (v) partilhar os resultados; (vi) interatuar com os outros; (vii) justificar o texto a partir da imagem. Neste sentido, nesta atividade a imagem constitui-se como suporte da comunicação, complementada por um texto que os alunos construíram com base na observação e nas inferências realizadas.

As imagens permitiram desenvolver atividades a partir das quais os alunos formularam questões e pesquisaram as respostas às perguntas por eles colocadas, apresentando-se como um recurso que potencia a observação, a análise e o questionamento e possibilitando a construção e reconstrução de conceitos e ideias e o estabelecimento de interconexões (Girão & Lima, 2013). Estas atividades tinham como objetivos específicos: (i) observar; (ii) analisar e interpretar; (iii) inferir; (iv) refletir; (v) questionar; (vi) mobilizar conhecimentos prévios; (vii) clarificar as questões formuladas. Ao desafiar os alunos para a resposta a estes objetivos, recorrendo à utilização das imagens em contexto de sala de aula e diversificando as estratégias ou os percursos para

a sua exploração o professor está a mobilizar formas eficazes de desbravar o caminho para responder aos desafios de construir um olhar crítico sobre o mundo no sentido de participar conscientemente na sua reconfiguração como defendem alguns autores que sustentam teoricamente este estudo (Canals & Gonzalez, 2011; Cachinho, 2000; Pagès, 2012, 2009; Santiesteban, 2019).

8.3 Compreender as potencialidades do uso da imagem para o desenvolvimento de competências de leitura crítica do mundo

A atividade A, *A minha viagem ao século XI e XII* (Anexo AA) comporta quatro tarefas que tiveram como objetivo conduzir os alunos, a partir da exploração da imagem, na construção de uma análise que integrasse a descrição e a inferência. Na análise realizada às produções dos alunos, em particular nos exercícios 3.1, 4.1 e 5.1, mobilizamos as categorias clarificação e inferência e os indicadores de análise definidos para cada uma. Nas tabelas em anexo (Anexo BB) transcreveram-se e classificaram-se todos os registos dos alunos, a partir das duas categorias definidas e dos indicadores/dimensões de análise das mesmas.

Para a análise das respostas ao exercício 3.1, foi construído o esquema síntese (fig.1), a partir da tabela em anexo (Anexo BB), que permite observar que os alunos focaram a sua análise na **clarificação** das imagens (17/19 referências) e que em apenas duas das referências evidenciam características definidas para a categoria **inferência**.

Detendo-nos agora na categoria **clarificação**, a análise desdobrou-se nos seguintes indicadores/dimensões: descreve a situação que observa; identifica os elementos da imagem; identifica a situação retratada. A imagem para análise era uma figura histórica, *Pelágio*. Como nos ilustra o esquema síntese, as referências distribuem-se de uma forma homogénea entre os três indicadores definidos (fig.1). Do total de 17 referências analisadas, seis enquadram-se na dimensão de **descrição da situação**, como por exemplo:

A figura tem um homem que é o Rei das Astúrias. Ele tem uma espada numa das mãos e a outra mão está a segurar uma cruz, têm botas e um lençol á volta do corpo. (A2C)

Das 17 referências, cinco situam-se ao nível da **identificação dos elementos da imagem**, como ilustra,

Batalha de Covadonga. Pelágio o Rei das Astúrias com uma espada na mão e uma cruz. (B2C)

e seis, remetem para a **identificação da situação retratada**. A título de exemplo, desta última dimensão, recorreremos à frase escrita por um aluno:

Foi um nobre, criador do Reino das Astúrias e reinou de 718 a 737, data da sua morte. (C2C)

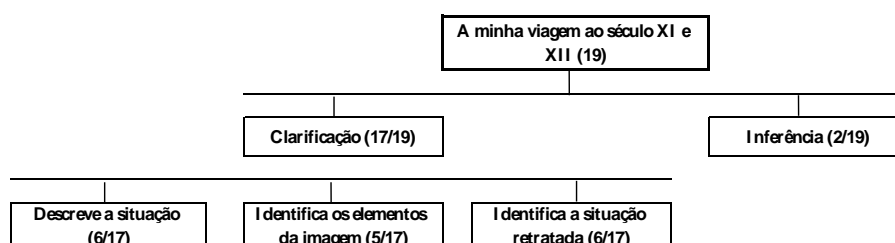


Figura 1- Categorias do pensamento crítico na atividade 3.1- Imagem de Plágio

Para a categoria **inferência**, definimos à *priori* três indicadores/dimensões de análise: atribui significado à situação; estabelece uma relação causal com outras situações e, antecipa formas de resolução de situações/problemas. Já tínhamos identificado antes, a partir dos discursos construídos, que apenas duas respostas remetem para esta categoria, sendo que as referências feitas se situam ao nível da dimensão **atribui significado à situação**, como se ilustra de seguida:

Pelágio era um rei do reinado das Astúrias que foi o grande impulsionador da Reconquista Cristã. (D2C)

O Pelágio era um nobre visigodo que comandou a batalha de Covadonga. (E2C)

Numa primeira síntese da análise desta atividade, podemos avançar que, na construção das análises, ainda que oralmente tenham sido dadas indicações para a estrutura da resposta, começar por descrever, para num momento seguinte avançar com

algumas reflexões a partir da imagem, que relacionassem a mesma com acontecimentos vividos, explorando o porquê dos símbolos identificados, os alunos detêm-se fundamentalmente na **clarificação**, avançando raramente para a construção de **inferências**. Nas escassas situações em que fazem inferências, estas ficam ainda num nível muito elementar em que se **atribui significado à situação**.

Relativamente ao exercício 4.1 os alunos analisaram uma imagem alusiva à batalha de Covadonga. Para a análise das respostas, foi construído o esquema síntese (fig. 2), a partir da tabela em anexo, que permite observar que os alunos focaram a sua análise na **clarificação** das imagens (13/14 referências) e apenas uma das respostas evidencia duas referências que situamos na categoria **inferência**.

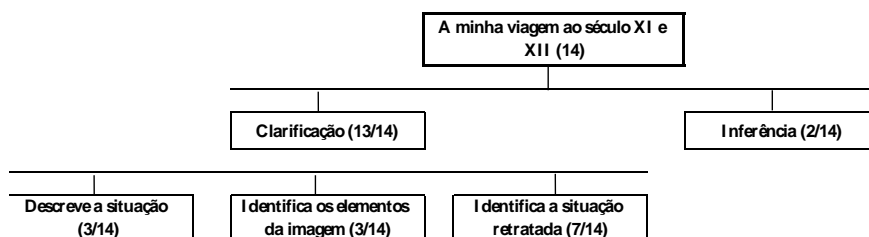


Figura 2-Categorias do pensamento crítico na atividade 4.1 -Imagem da Batalha de Covadonga

As referências que situamos na categoria **clarificação** foram organizadas nas três dimensões definidas para esta categoria (Fig. 2): descrição da situação, identificação dos elementos da imagem e identificação da situação retratada. No conjunto das referências, três situam-se no nível da **descrição** (3/14), como por exemplo:

Vejo uma batalha com cavaleiros com cavalos tem espadas e escudos com os símbolos. (D2C)

Um grupo de três referências assenta na **identificação dos elementos da imagem**, como ilustra,

Pessoas em cavalos a lutar com armas. (F2C)

Ao nível da **identificação da situação retratada** situaram-se sete referências, entre as quais, citamos:

Os cruzados a lutar ou a batalhar contra os muçulmanos. (G2C)

Sobre as inferências, tal como no exercício anterior, são escassas as referências (2/14). A referência considerada, nesta categoria, situa-se na dimensão **atribuído significado ao que observou**, quando o aluno associa a batalha retratada a conquista da cidade de Lisboa aos mouros,

Cavaleiros portugueses a lutar contra muçulmanos, faz-me lembrar quando, os portugueses estavam a invadir Lisboa. (J2C)

Dando continuidade à síntese iniciada no exercício anterior, esta análise vem reforçar que quando confrontados com a análise de uma imagem, os alunos detêm-se fundamentalmente na **clarificação**, raramente conseguem construir pensamento a partir da imagem que lhes permita fazer **inferências** a partir da mesma. A ideia que apresentamos no ponto referente à revisão da literatura de que é “necessário a capacidade de refletir para se descobrir, compreender e decifrar os significados do que se observa.” como defende Martins (2014), ainda é de difícil concretização por estes alunos. Exige, pois, um trabalho mais sistemático de planificação com o aluno dos processos de exploração de uma imagem, desde a elementar descrição, ao questionamento, à extrapolação de informação, à construção de inferências e consequentemente à problematização. O desenvolvimento da competência de pensamento crítico em HG apela exatamente à capacidade de aplicar os conhecimentos geográficos e históricos na interpretação de factos e problemas sociais para saber atuar e conviver em sociedade (Canals & Gonzalez, 2011), para tal o aluno necessita de ser capaz de interrogar e problematizar o meio que o rodeia.

No exercício 5.1 os alunos tinham de analisar dois mapas, o primeiro referente ao início do processo de Reconquista Cristã e o segundo relativo aos reinos cristãos formados após a Reconquista. No conjunto dos textos construídos, foram identificadas 13 referências, 11 situadas na categoria **clarificação** e duas na categoria **inferência**. (fig. 3).

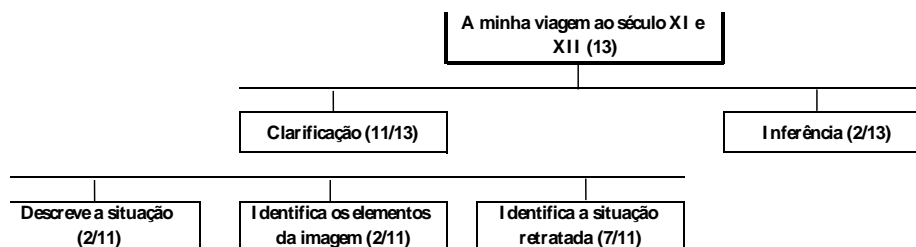


Figura 3. Categorias do pensamento crítico na atividade 5.1 -Imagem da Reconquista Cristã e reinos cristãos

Na categoria clarificação, as referências distribuem-se entre o nível da **descrição da situação** (2/13),

Na 1ª Imagem vejo poucos territórios e na 2ª veio mais territórios conquistados. (H2C)

identificação dos elementos da imagem (2/13),

O primeiro mapa representa o território dos Mouros na península ibérica excepto as Astúrias e a segunda imagem representa o mesmo território após a reconquista cristã. (I2C)

e, **identificação da situação retratada** (7/13),

O primeiro mapa representa o território dos Mouros na península ibérica excepto as Astúrias e a segunda imagem representa o mesmo território após a reconquista cristã. (I2C)

As duas referências identificadas na categoria **inferência** remetem para o nível de **atribuição de significado**, isto é, para a compreensão da mensagem resultante da comparação dos dois mapas, e do significado da mesma,

O mapa número um era quando os muçulmanos estavam a dominar a Península Ibérica o segundo era quando os portugueses já estavam a ganhar território.

Em síntese, a análise dos registos solicitados aos alunos na sequência da exploração das imagens informa-nos que, em termos de desenvolvimento de competências de pensamento crítico, estes ainda se situam num nível que consideramos inicial, em que conseguem fazer descrições, clarificando os elementos representados nas

imagens, associando-os a conteúdos já explorados em contexto de sala de aula e, em algumas situações, avançando para inferências que se situam ao nível da atribuição de significado à situação. O trabalho desenvolvido, ainda que insistisse na exploração de imagens recorrendo a diferentes técnicas, não permitiu que os alunos desenvolvessem capacidades de análise muito complexas. Para justificar esta constatação podemos argumentar que os alunos iniciaram este percurso com poucas experiências de exploração de imagens e desconhecendo regras na exploração das mesmas, o que também nos leva a questionar sobre o uso que é dado às imagens que integram os manuais. Provavelmente são entendidas como um elemento decorativo, e não como portadoras de uma mensagem visual com um propósito e objetivo claro e preciso (Felten, 2008), que suscitam uma *educação do olhar* (Rodrigues, 2009). É, pois, fundamental que o aluno aprenda a gerir a informação e a comunicar com e pelas imagens (Lencastre & Chaves, 2003).

A atividade B, *A visita ao museu virtual das atividades económicas dos séculos XIII e XIV* (Anexo W), centrou-se na exploração oral de imagens relativas às atividades económicas praticadas durante os séculos XIII e XIV, nomeadamente, a agricultura, a pesca e o comércio. Dado que a exploração das imagens foi feita oralmente, procurámos reunir algumas notas de campo, referentes aos diálogos mantidos e respostas a algumas das questões colocadas. Na análise das respostas e dos diálogos foram consideradas as quatro categorias definidas para análise do desenvolvimento da competência de pensamento crítico: a clarificação, a inferência, o questionamento e a argumentação.

Na figura 4 estão presentes duas das iluminuras exploradas, a da esquerda é a representação da sementeira de Outubro e a da direita representa um camponês que procede ao amanho da terra. A exploração das imagens iniciou-se com a descrição, a título de exemplo: *Um senhor com um carrinho de mão*; e o outro *senhor está a peneirar as sementes*, respostas que descrevem a situação retratada e identificam elementos na imagem, e que segundo as categorias definidas situamos na **clarificação**. Recorrendo à dicotomia passado-presente os alunos, numa lógica dialogal, apreenderam o significado de arado, estabelecendo comparações com outros instrumentos. A título de

exemplo: *O arado é como se fosse um trator do agricultor*. Organizando a informação que resultava do diálogo, os alunos **inferiram** que o camponês estava a lavrar a terra. Neste sentido, quando questionados sobre a atividade económica representada na imagem, associaram a mesma à *agricultura*. Num momento seguinte, de modo a complexificar a exploração da imagem e ir além da descrição e estabelecimento de relações simples, apelando à reflexão e problematização, optámos por desafiar os alunos ao **questionamento**. Foi solicitada a formulação de questões às imagens, tendo surgido diversas questões de que são exemplo, *Que sementes são aquelas?* e *Estavam a cultivar o quê?*, questões que emergem da leitura direta das imagens e que se situam num nível **elementar**. A partir destas questões, surgiram outras que suscitaram a troca de conhecimentos entre os alunos: *As sementes são castanhas? Normalmente são sempre castanhas; Deve ser um género de trigo?*.

Apesar, dos alunos terem respondido ao desafio e construído algumas questões fomos percebendo que esta era uma tarefa difícil para a turma, pois as questões construídas mantinham-se muito focadas nos elementos observáveis na imagem, dificilmente formulando questões que vão além desta, problematizando.

Na figura 5, a imagem da esquerda é um exemplo da prática piscatória nos nossos dias e a da direita é uma iluminura que retrata uma cena de pesca dos séculos XIII-XIV. Os alunos identificaram a atividade económica em questão. Durante o diálogo identificaram diferenças entre o que observaram nas imagens, como por exemplo, *Os instrumentos utilizados. No passado era feita com pequenas redes, hoje temos grandes barcos que lançam redes gigantes para apanhar mais peixes; barcos mais avançados...* Ao procurarem comparar as duas imagens, os alunos identificaram elementos e a situação retratada, transmitindo uma ideia de mudança/evolução, contudo as observações que fizeram situaram-se fundamentalmente ao nível da **clarificação**.

Na observação da imagem presente na figura 6, um dos alunos afirmou *vejo um burro e um senhor e senhoras com fitas na mão*. Neste sentido, outro aluno questionou *o que será que eles estão a fazer?; quem é aquele senhor?*. Através do diálogo surgiram várias intervenções: *então almocreve é como se fosse o carteiro; Sim, só que de burro; deve ter ido levar alguma coisa!*. Neste diálogo os alunos formularam **questões**

elementares que decorreram diretamente da observação da imagem, avançando para comparações entre as funções de um dos personagens representados no passado e a atividade que lhe corresponde nos nossos dias. Neste processo os alunos atribuíram significado à situação retratada, avançando para o estabelecimento de relações entre esta e práticas da atualidade, identificando mudanças e fazendo algumas **inferências**.



Figura 4-Iluminuras dos camponeses no século XIII



Figura 5-Iluminura que representa uma cena de pesca



Figura 6-Um almocreve

Em síntese, nesta atividade de exploração de um museu virtual com recurso a representações alusivas à época em estudo e ao presente, atendendo às categorias definidas para analisar o desenvolvimento da competência de pensamento crítico o grupo revelou conseguir fazer **clarificações**, colocar **questões elementares** e fazer algumas **inferências**, que situamos ao nível da **atribuição de significado às situações**, dificilmente avançando para o estabelecimento de relações de causalidade. Tratando-se de um grupo de alunos que frequenta o 2.º CEB, parece-nos que, numa perspetiva de desenvolvimento do pensamento crítico, as imagens revelam ser um recurso importante

para avançar de um nível mais elementar de pensamento e que se situa fundamentalmente na **clarificação**, para um outro patamar em que os conhecimentos histórico-geográficos sejam mobilizados para analisar e problematizar novas situações (Dias, Hortas, Cabanillas & Carretero, (2017), fazendo inferências e construindo argumentos. Nesta perspectiva, o recurso à imagem deve deixar de se restringir apenas “ao apelo da memória” para potenciar a mobilização de conceitos e ideias para questionar, debater e refletir sobre a realidade física e social.

A atividade C, *Construção do esquema síntese* (Anexo D) teve como objetivo a construção de um esquema síntese sobre os grupos sociais dos séculos XIII e XIV. Nesta atividade, do total de 37 alunos, nove emitiram opinião sobre a forma como o esquema devia ser organizado, oito justificaram porque consideravam que uma dada palavra teria de constar no esquema e constatou-se que nenhum aluno contra-argumentou a opinião do outro. Em suma, esta atividade concorreu para o desenvolvimento da competência de **argumentação**. O tratamento dos dados encontra-se na tabela em anexo (Anexo DD).

A atividade D, *A visita ao museu* (Anexo Z) teve como objetivo levar os alunos a imaginarem que estavam num museu e iriam fazer perguntas a três imagens que visualizavam. Para organizar as referências elaborou-se uma tabela (Anexo CC).

Como ilustra a figura 7, a imagem 1 referente à atividade económica da agricultura, obteve um total de 29 referências, 26 situam-se num nível **elementar**. A título de exemplo, reportamos questões formuladas pelos alunos: *O terreno era fértil para a agricultura?* (FC2C); *O homem da imagem trabalha quantas horas por dia?* (FC2C). Ao nível da dimensão **complexa** foram identificadas três referências, como por exemplo: *O que é que está a acontecer nesta imagem?* (FR2C).

No que diz respeito, à imagem 2, alusiva à habitação do povo, as 27 referências localizaram-se num nível **elementar** (Fig. 8), como por exemplo *O que estão as pessoas a fazer?* (FK2C); *O que se observa é uma quinta?* (FU2C).

Relativamente, à imagem 3, representativa de um monge copista, do total de 28 referências, 27 integram o nível **elementar** e uma no nível **complexo** (Fig. 9).

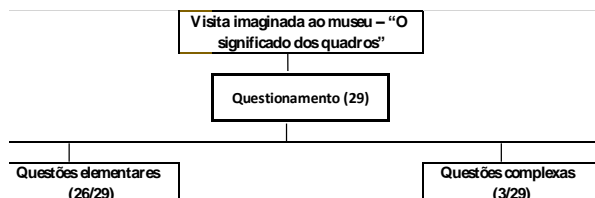


Figura 9- Categorias de questionamento -Imagem da Agricultura

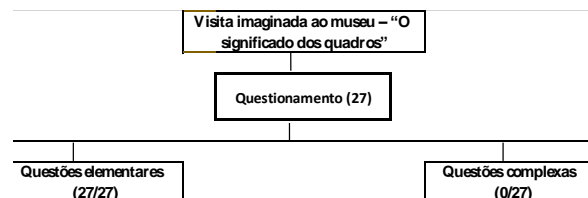


Figura 7-Categorias de questionamento -Imagem da Habitação do Povo

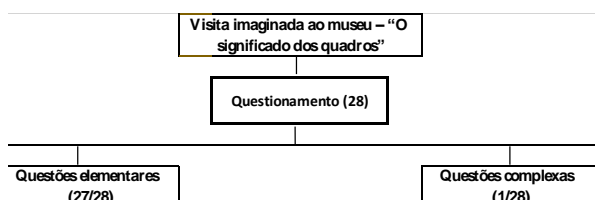


Figura 8- Categorias de questionamento - Imagem do Monge copista

A análise da atividade E, *A viagem ao passado* (Anexo N) tem como objetivo compreender se, a partir da exploração de quatro imagens referentes a momentos históricos que marcaram os séculos XVII, XVIII e XIX, os alunos revelavam capacidade de construir **inferências**.

Na exploração das imagens foi solicitada uma análise para a qual o grupo necessitava de mobilizar conhecimentos previamente explorados. Para analisar os conteúdos produzidos pelos alunos, procedeu-se à elaboração de uma tabela (Anexo EE), organizando as referências atendendo a duas dimensões consideradas na categoria inferência, a primeira refere-se à **atribuição significado** ao que se observa e a segunda ao estabelecimento de **relações de causalidade** (Figs. 10, 11, 12 e 13).

Analisando a tabela constata-se que na primeira imagem referente à Restauração da Independência, num total de 10 referências, nove situam-se ao nível da atribuição de significado à imagem

Nesta imagem vê-se que a nobreza está num tipo de bancada e o povo em baixo e a nobreza está a usar roupas mais limpas e melhores do que o povo está a usar. (FIM1C/FL1C)

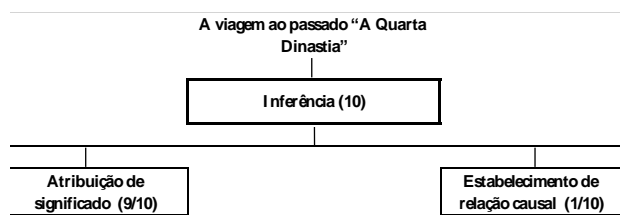


Figura 10-Categoria Inferências - Imagem 1. Restauração da Independência

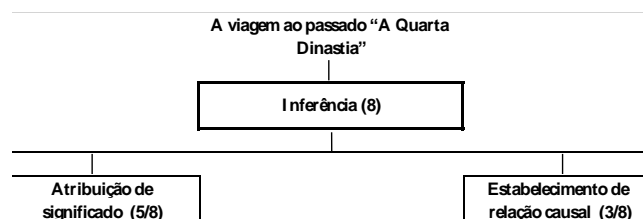


Figura 11-Categorias de questionamento -Imagem 2. Terramoto de 1755

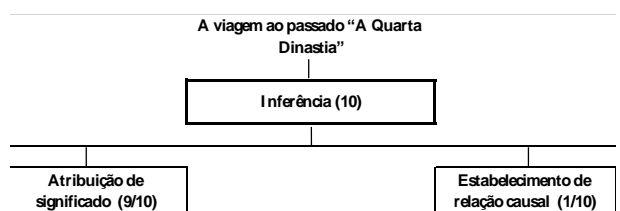


Figura 13-Categoria Inferência - Imagem 3. Invasões Francesas

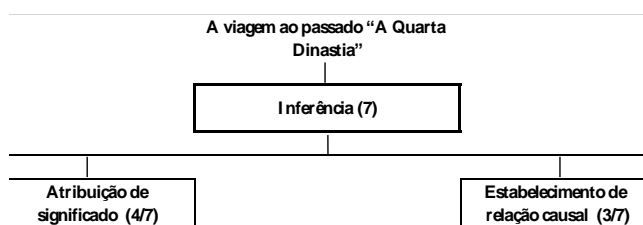


Figura 12- Categoria Inferência- Imagem 4. Revolução 1820

e apenas uma se situa num nível seguinte, de estabelecimento de relação de causalidade,

O povo e a nobreza ficaram felizes. (FG1C/FN1C)

Na segunda imagem, alusiva ao Terramoto de 1755, do total de 10 referências, nove situam-se na dimensão de atribuição de significados

Nesta imagem vemos um maremoto e nele encontramos barcos a afundar, casas a cair e nelas fogo a pegar, o fumo do fogo faz nuvens chegar. (FM1C/FBP1C)

e em três, identifica-se o estabelecimento de relações de causalidade,

Houve vários incêndios, prédios a caírem por ruínas foram uma das coisas que destruiu por completo a cidade de Lisboa. (FE1C)

Da imagem 3 constava um mapa representativo das três invasões francesas. Sobre a análise feita às respostas dos alunos, identificamos nove referências, sendo que oito se situam no nível de atribuição de significado,

Nesta imagem são visíveis as três invasões entre 1807 até 1811.
(FMN1C/FM1C)

revelando uma, a preocupação em estabelecer uma relação causal,

Com a ajuda dos ingleses conseguiram derrotar os franceses. (FAO1C/FD1C)

Na quarta imagem, relativa à Revolução de 1820, no conjunto das sete referências, quatro demonstram capacidade de atribuição de significados,

Havia um anjo que representava a liberdade. (FMC1C/FF1C)

enquanto três evidenciam a capacidade de estabelecer uma relação causal,

Isto aconteceu porque a nossa rainha D. Maria I foi para o Brasil e por causa que não tínhamos liberdade suficiente. O príncipe D. João também fugiu para o Brasil.
(FMC1C/FF1C)

Em síntese, na exploração de imagens, mobilizando os conhecimentos já trabalhados, das 33 referências analisadas, identificamos que os alunos centram as suas **inferências** maioritariamente no nível da **atribuição de significado à situação** representada (25), ainda que neste exercício mobilizem muitos conteúdos explorados e seja evidente um conhecimento dos mesmos. Contudo, apenas em oito referências foi possível identificar uma preocupação em estabelecer **relações de causalidade**, em que os conhecimentos dos alunos eram mobilizados para um nível de análise que revela alguma problematização. Tratando-se de alunos de 4º ano, os resultados parecem ter coerência com a faixa etária em que se encontram, pois mais facilmente conseguem mobilizar os conhecimentos para descodificar o significado de uma situação retratada numa imagem, que avançar para o estabelecimento de relações de causalidade que exigem um outro nível de abstração. As descrições que constroem revelam um domínio dos conteúdos histórico-geográficos, mas a capacidade de mobilizarem esses conhecimentos para construir relações de causalidade carece ainda de desenvolvimento. Contudo, algumas das relações estabelecidas ilustram que os alunos conseguem responder a este desafio, o que nos leva a questionar se os resultados obtidos não são também consequência das poucas situações em que são desafiados a mobilizar os conhecimentos com o objetivo de refletir, problematizar e questionar, em vez de descrever ou simplesmente responder a questões mais elementares. As crianças desta

faixa etária possuem referentes cognitivos que resultam maioritariamente das vivências e experiências pessoais (Roldão, 2004). O pensamento crítico desenvolve-se praticando, perante a necessidade de responder a desafios, a situações problema, de questionar, de debater, de argumentar, ou seja, decorre das oportunidades de aceder a outros desafios intelectuais. Se nas práticas de sala de aula insistimos no uso do conhecimento para descrever, identificar e estabelecer relações simples, ou seja, para construir “respostas lineares” (Roldão, 2004), estamos longe de desenvolver nos alunos a capacidade de problematização, que apela à integração de diversos fatores, à interconexão, e que é fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico, como nos diz Whane Ross (2004).

Na atividade F, *Os mini guias turísticos à descoberta do significado de Regicídio* (Anexo G) os alunos foram confrontados com uma atividade de questionamento a partir de duas imagens sobre o Regicídio. Esta tarefa teve como objetivo os alunos formularem questões a duas imagens referentes ao Regicídio do rei D. Carlos e do seu filho D. Luís I. Após a formulação das questões os alunos realizaram uma atividade de pesquisa com o objetivo de encontrar as respostas às suas questões. De seguida, procedeu-se a um momento de diálogo e partilha de ideias.

Na análise das questões formuladas pelos alunos foi realizada previamente uma tabela de análise de conteúdo com dois tipos de formulação de questões: **elementares** e **complexas**, a partir desta base foram então analisadas e classificadas as questões (Anexo FF) e, posteriormente, construídos os esquemas síntese que apresentamos (Figs. 14 e 15). A tipologia de questões “elementar” remete para formulações que assentam em: quem/quais?; quantas?; quem é quem?, e, onde?. A tipologia “complexa” integra formulações que avançam para o porquê?

No total, foram objeto de análise 31 questões para a imagem 1 e, 30 questões para a imagem 2. Do conjunto das questões analisadas (61), 50 situam-se no nível **elementar** (cerca de 82%) e 11 no nível **complexo**, distribuindo-se entre as duas imagens de modo muito semelhante.

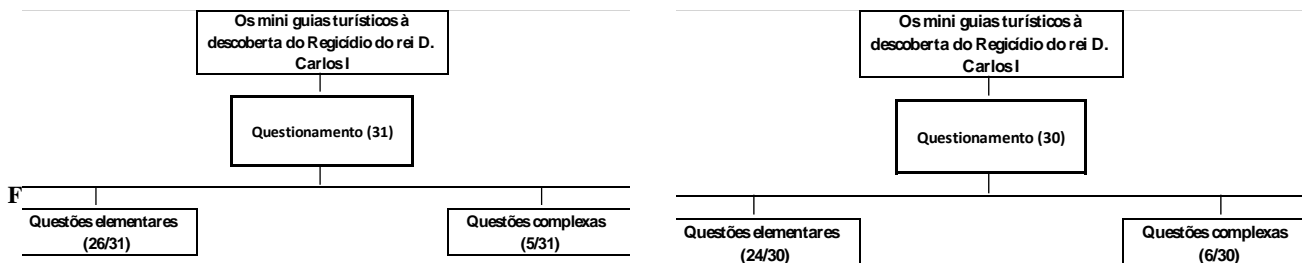


Figura 14- Categoria Questionamento -Imagem 2- Regicídio

Através da análise do esquema acima é possível depreender que das questões colocadas à imagem 1, 26 são do tipo elementar e 5 do tipo complexo. Para exemplificar, o tipo de questões formuladas na dimensão **elementar** mobilizamos as seguintes: *Quem foi morto na carruagem?* (EMN1C); *Qual é o Manuel Buíça e o Alfredo Costa?* (EMB1). Para a tipologia **complexa**, destacamos *O que será que a figura demonstra?* (EMP1C); *Porque queriam a família real morta?* (EAOC1).

Para a imagem 2, os alunos colocaram 30 questões, 24 de tipo **elementar** e 6 de tipo **complexo**. Entre as questões do primeiro grupo mobilizamos: *D. Carlos estava morto?* (ECD1C); *Tinham algum guarda por perto?* (EMN1C). No grupo de tipo **complexo** tomamos como exemplo de questões *Como é que o povo se sentiu naquele acontecimento?* (EAO1C); *Qual é o momento que está representado na imagem?* (EMB1C).

Após formularem as questões, os alunos procederam à pesquisa das respostas às perguntas num documento escrito disponibilizado pelo professor (Anexo G). Todavia, as questões foram exploradas numa abordagem dialogal, não tendo sido possível registar as intervenções dos alunos.

Em suma, a partir da análise e interpretação de duas imagens, os alunos formularam questões de tipo **elementar** e **complexo**, mobilizando os seus conhecimentos prévios sobre o tema em estudo. Tal como para a Atividade E, de construção de inferências, o exercício de questionamento requer também o desenvolvimento de uma atitude de interpretação, de análise e de avaliação da situação.

Os resultados indicam que os alunos, facilmente formulam questões de nível **elementar**, que resultam de uma leitura imediata da imagem e da identificação dos elementos que constam da mesma, condição fundamental para avançar para um nível de formulação de maior complexidade. As dificuldades persistem na formulação de questões mais complexas, pela sua idade e desenvolvimento cognitivo, mas também pela falta de vivência de situações desafiantes nesta dimensão do questionamento. O exercício proposto pretendia exatamente colocar os alunos perante este desafio, a mobilização de conhecimentos prévios para questionar, apelando à capacidade de refletir sobre a imagem (Aparici, 1998, citado por Jordão, 2012), indo além da descrição e descodificando mensagens implícitas, questionando alternativas para desfecho da situação e as causas para a mesma. (Ross, 2004; Santisteban, 2012). Pretendia-se que fizessem uso da imagem como um recurso que potencia a observação, análise, questionamento e reinterpretação, possibilitando a construção e reconstrução de conceitos e ideias e o estabelecimento de interconexões (Girão & Lima, 2013). Ou seja, pretendia-se que fossem capazes de questionar possíveis causas e consequências para o problema apresentado: o Regicídio.

A atividade G, *O cultivo de frutas em Portugal Continental*, desafiava os alunos a formularem questões ao mapa relativo às frutas cultivadas em Portugal Continental. Para organizar os dados elaborou-se uma tabela (Anexo GG) e as referências situaram-se em duas dimensões, a **elementar** e a **complexa**. Analisando o esquema da figura 16 depreende-se que do total de 67 referências 60 encontram-se num nível elementar e sete num nível complexo. Para exemplificar o tipo de referências que situamos na dimensão elementar, mobilizamos para cada imagem algumas frases dos alunos: *Neste mapa observa que há mais cultivo de fruta no Norte, no Centro ou no Sul?* (AMC1C); *Qual é a fruta mais cultivada em Portugal Continental?* (AMR1C). No nível **complexo**, podemos destacar como exemplo as seguintes questões: *Porque é que todos os frutos não são cultivados em todos os lugares?* (AG1C); *Neste mapa o que é que se observa?* (AJV1C).

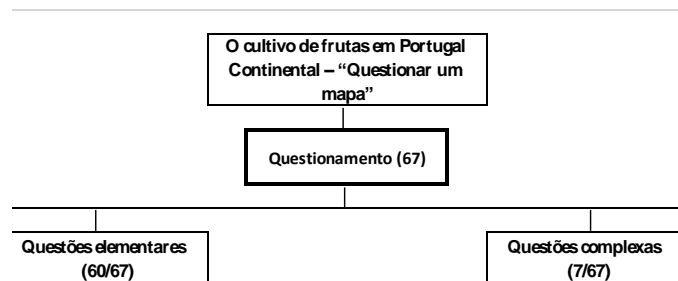


Figura 16 Categoria Questionamento -Imagem O cultivo de frutas em Portugal Continental

9. CONCLUSÕES

| | ' ' | | ' ' |

Este capítulo centra-se nas conclusões emergentes do estudo e na resposta à problemática que o orientou: *O recurso à imagem no ensino e aprendizagem da História e Geografia permite desenvolver competências para uma leitura crítica do mundo.*

No que concerne ao primeiro objetivo, *compreender a importância do uso didático da imagem no ensino da História e Geografia*, é possível depreender que a imagem como recurso permitiu desenvolver atividades em que os alunos estiveram no centro do processo de ensino e aprendizagem e os conhecimentos foram construídos numa lógica de “partilha de sentidos, [...] significações” (Calado, 1994, p. 124). Por outro lado, as tarefas propostas fomentaram, a partir do recurso à imagem, a cooperação e a participação ativa dos alunos na construção de conhecimento.

Em ambos os grupos (1.º e 2.º CEB), as imagens utilizadas permitiram colocar os alunos perante desafios, em que mobilizaram os conhecimentos prévios para analisar, clarificar, formular questões, realizar inferências e, conseqüentemente, problematizar. Neste sentido, a imagem concorreu para o desenvolvimento de competências de pensamento crítico. Assim, a **imagem apresentou-se como um meio através do qual os alunos puderam desenvolver a capacidade de ler, recolher e interpretar informação visual, a partir da observação, análise, questionamento e reinterpretação, facilitando a construção e reconstrução de conceitos e ideias.**

Posto isto, a imagem foi “mais do que ilustrativa decorativa [...] ou reforço dos conteúdos” (Brázia, 2014, p. 8), assumindo-se como um instrumento pedagógico-didático que possibilitou o “estabelecimento de relações espaço/tempo” (Brázia, 2014, p. 8) e conferiu inteligibilidade aos conteúdos explorados.

O segundo objetivo, *reconhecer o contributo das imagens na diversificação de estratégias de ensino e aprendizagem da História e Geografia*, revelou-se bem conseguido, pois recorrendo às imagens foi possível adotar diversas estratégias, desde a análise, à exploração em museus virtuais, à construção de esquemas síntese, aos desafios de questionamento e à adoção de uma abordagem dialogal. As estratégias desenvolvidas tiveram a intencionalidade de **permitir que os alunos alcançassem o**

patamar em que os conhecimentos histórico-geográficos são mobilizados para analisar e problematizar novas situações.

No que concerne ao terceiro objetivo, *compreender as potencialidades do uso da imagem para o desenvolvimento de competências de leitura crítica do mundo*, é possível confirmar que as atividades propostas, nos diferentes ciclos, concorreram para o desenvolvimento de competências de pensamento crítico, nomeadamente, ao nível da clarificação, da inferência, do questionamento e da argumentação.

Nos dois grupos de participantes, verificou-se que os alunos quando confrontados com desafios envolvendo imagens, ainda que através de diferentes técnicas, a exploração que fazem das mesmas situa-se num nível que consideramos elementar, mas que carece de investimento. Ao nível das competências de pensamento crítico, os dados espelham a capacidade de **realizar clarificações, formular questões elementares e algumas inferências, que situamos no patamar da atribuição de significado às situações observadas.**

No caso do grupo de alunos que frequenta o 2.º CEB, as imagens apresentam-se como um recurso importante para avançar de um nível mais elementar de pensamento crítico para um nível mais complexo, que já devia ter sido iniciado. Quanto aos alunos do 4º ano, os resultados sugerem estar mais coerentes com a faixa etária em que se encontram, na medida em que mais facilmente conseguem mobilizar os conhecimentos para descodificar o significado de uma situação retratada numa imagem, do que alcançar o estabelecimento de relações de causalidade, que apelam a um outro nível de abstração. Porém, algumas das relações estabelecidas ilustram que os alunos do 1.º CEB conseguiram, em parte, responder a desafios mais complexos, o que nos leva a questionar se os resultados obtidos não são também consequência das poucas situações em que são desafiados a mobilizar os conhecimentos com o objetivo de refletir, problematizar e questionar.

Importa refletir, que no primeiro grupo de alunos, inicialmente foram desenvolvidas atividades com o objetivo de compreender as competências na leitura de imagens. Contudo, os resultados obtidos, situados ao nível da descrição, fizeram com que se alterasse a estratégia a adotar. Depreendeu-se que as atividades necessitavam de ser mais orientadas para que os alunos desenvolvessem a capacidade de observação,

questionamento, fazer inferências e problematizar e o nível de complexidade que inicialmente se projetou acabou por recuar para um patamar em que ainda era necessário desenvolver capacidades mais simples.

Em suma, conclui-se que **a imagem se apresenta como um recurso didático que permite desenvolver competências para uma leitura crítica do mundo**, as várias estratégias e atividades dinamizadas assim o comprovam. Porém, é fundamental contextualizar as atividades que se planificam para a sua exploração, atendendo às ideias prévias dos alunos, aos modelos de ensino que vivenciaram e às competências que já desenvolveram. Só respeitando estes princípios, é possível dinamizar percursos de ensino e aprendizagem que, mobilizando a imagem, *no ensino e aprendizagem da História e Geografia permitem desenvolver competências para uma leitura crítica do mundo.*

10. REFLEXÃO FINAL

| ' ' | | ' ' |

Este capítulo centra-se no desenvolvimento de uma reflexão crítica em torno do percurso realizado, procurando abordar o (i) contributo da experiência desenvolvida na PES II nos dois ciclos de ensino; (ii) o contributo da experiência no processo de investigação para o desenvolvimento de competências profissionais, e, por último, (iii) a apresentação dos aspetos considerados significativos para o desenvolvimento pessoal e profissional. Neste sentido, importa compreender a importância da reflexão, segundo Reis (2006):

A reflexão assume-se como um processo simultaneamente lógico e psicológico que implica atitudes de questionamento e curiosidade, na procura da verdade e da justiça. A reflexão pode ser assim, encarada como diálogo avaliativo que enriquece o eu e melhora a prática profissional. (p.13)

Refletindo sobre a PES II conclui-se que esta unidade curricular permitiu explorar e desenvolver capacidades ao nível da análise, reflexão, questionamento, experimentação e construção de alternativas. A prática pedagógica permitiu o contato direto com a profissão e, conseqüentemente, o meu crescimento enquanto futura profissional, assumindo-se como um meio que permite reconhecer que ensinar comporta múltiplos saberes passíveis de serem aplicados através de diversas técnicas.

Importa salientar, que a prática pedagógica se realizou em duas modalidades de ensino, o 2.º CEB ocorreu remotamente e o 1.º CEB decorreu na instituição escolar. Durante a prática pedagógica a relação pedagógica estabelecida com os alunos é um aspeto a destacar, na medida em que na modalidade de ensino remoto o contato visual foi difícil de estabelecer com os elementos da turma, o que prejudicou a relação pedagógica quer entre professor-aluno quer aluno-aluno. Foi necessário questionar os alunos permanentemente se estavam a visualizar os recursos e se tinham acesso às ferramentas digitais. Este contexto interferiu, também, no que diz respeito, à realização dos trabalhos por parte dos alunos, não permitindo ao professor um trabalho de proximidade e observação. Não obstante, a intervenção educativa caracterizou-se, nos dois contextos, por uma comunicação que se revelou assertiva e clara e pela criação de um ambiente alegre, seguro, organizado, respeitador e de partilha de afetos. Ao longo da prática foi preocupação constante adequar as estratégias e ferramentas utilizadas aos conhecimentos prévios dos alunos, bem como, às suas necessidades, vivências e

interesses. A comunicação entre os intervenientes do processo educativo revelou-se de suma importância, na medida em que, apenas dessa forma, foi possível ultrapassar os condicionalismos.

A PES II, também, permitiu desenvolver competências ao nível da investigação. O estudo empírico conduzido, em que a imagem assumiu o papel de protagonista desta investigação, no âmbito do ensino e aprendizagem da História e Geografia, concorrendo para desenvolvimento de alunos capazes de alcançar uma leitura crítica do mundo. Todavia, depreende-se a partir do balanço global feito da PES II que a adoção de novas práticas, como foi o caso, da implementação da imagem como recurso didático, permitiu compreender que a introdução a um método com finalidades diferentes das que costumam ser implementadas, implica a capacidade de adaptação por parte dos alunos, sendo que dado o curto período em que a prática é desenvolvida apresenta-se como um desafio para o professor.

Face aos resultados obtidos comprova-se que o ensino baseado no desenvolvimento de competências é um processo paulatino e gradual. Neste sentido, o presente estudo permitiu compreender que a imagem, em sala de aula, pode assumir diversas funções e convergir para a implementação de estratégias diversificadas que atendem às necessidades dos alunos. E, por lado, apresenta-se como um meio através do qual os alunos podem desenvolver competências de pensamento crítico. A imagem contribui para que os alunos compreendam que existem diversas formas de compreender e interpretar os conteúdos.

Posto isto, depreende-se que a prática pedagógica e o presente estudo, contribuíram para o desenvolvimento de competências profissionais, nomeadamente, na aquisição de diversas estratégias adotadas no processo de ensino e aprendizagem, centradas nos alunos. Os principais constrangimentos assentaram na gestão do tempo.

Em suma, considera-se que a PES II se apresenta como um meio imprescindível à aquisição de competências necessárias à evolução enquanto profissional na área da educação e no crescimento pessoal.

11. REFERÊNCIAS

| | ' ' | | ' ' |

- Alonso, L. (2005). Reorganização curricular do Ensino Básico: potencialidades e implicações de uma abordagem por competências. In *Atas do 1º Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico* (pp. 15-30). Areal Editores.
- Alonso, L. G., Ferreira, F. I., Santos, M. B., Rodrigues, M. d., & Mendes, T. V. (1994). *A construção do Currículo na Escola. Uma proposta de Desenvolvimento Curricular para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto Editora.
- Aparici, R., Matilla, A. G., Baena, J. F., & Acedo, S. O. (2009). *La imagen - Análisis y representación de la realidad*. UNED.
- Aumont, J. (2001). *A imagem* (6.ª Edição ed.). Ppapyrus Editora.
- Brázia, P. J. (2014). *Aprendizagem pela imagem. Caso prático nas disciplinas de História e Geografia*. Relatório de mestrado em Ensino da História e Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Universidade Nova de Lisboa .
- Boavida, J., & Amado, J. (2006). A especificidade do educativo: seu potencial prático e teórico. *Revista Portuguesa de Pedagogia* , 43-61.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Calado, I. (1994). *A utilização educativa das imagens*. Porto Editora.
- Canals, R. &. (2011). El currículo de Conocimiento del Medio Social y Cultural, y la formación de competencias. In A. &. Santisteban, *Didáctica del conocimiento del Medio Social Y Cultural en la Educación Primaria* (pp. 41-61). Editorial Síntesis .
- Carreira, M. I. (2011). *A imagem no ensino das Artes Visuais*. Relatório de Mestrado. , Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade do Porto. .
- Carvalho, M. L. (2014). *O uso da imagem no ensino de ele: Uma proposta didática para alunos portugueses de nível A1*. Relatório da Prática de Ensino Supervisionada, Universidade de Lisboa.
- CIED-ESELx (2018). Código de conduta ética na investigação. https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/media/2018/aprovado_codigo_etica_0.pdf

- Costa, J. A., & Melo, A. S. (1976). *Dicionário de Língua Portuguesa* (5ª Edição ed.). Porto Editora .
- Coutinho, C. (2015). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*, Grupo Almedina.
- Coutinho, C.P. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *20*, 6-15.
- (Decreto-Lei nº139/2012, artigo 24, nº2, p. 3481).
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., et al. (1996). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI* . Cortez Editora.
- Dias, A. , Hortas, M. J., Cabanillas, F. J., & Carretero, A. M. (2017). Educação histórico-geográfica e desenvolvimento de competências no Ensino Básico (6-12 anos). *VIII Congresso Ibérico de Didática da Geografia*, (pp. 639-648).
- Dias, A. G. (2021). Prática de Ensino Supervisionada em História e Geografia de Portugal no 2.º CEB: Perspetiva crítica para a mudança. *11*.
- Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa (2003). Livros Horizonte.
- 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
- Donaghy, K., & Xerri, D. (2017). *The image in english language teaching* . Elt council.
- Felten, P. (2008). Visual Literacy. *Change The Magazine of Higher Learning* , pp. 60-64.
- Formosinho, J. O. (2019). As pedagogias participativas- instituindo os direitos das crianças. *Da investigação às práticas* , 9.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2012). Autonomia da Escola, organização pedagógica e equipas educativas. *TurmaMais e sucesso escolar, contributos teóricos e práticos*, 39-52.

- García-Morís, R.; López Fernández, J.A., Martínez Medina, R., Diéguez Cequiél, U. B., Medina Quintana, S. (2017). Investigar los conocimientos del alumnado sobre el patrimonio del medio rural a través de la metodología de la literacidad visual. In R. Martínez, & y. C. García-Morís, *Investigación em Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, perguntas y líneas de investigación* (pp. 626-641). Universidade de Córdoba y AUPDCS.
- Gil, I. C. (2011). *Literacia visual: estudos sobre a inquietude das imagens* . Edições 70 .
- Girão, O., & Lima, S. R. (2013). O ensino da Geografia versus leitura de imagens: resgate e valorização da disciplina pela "alfabetização do olhar". *Geografia Ensino & Pesquisa* , 17.
- Granja, A. H. (2015). *A relação professor/aluno como condutora do sucesso escolar*. Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Guerra, I. (2014). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo*. Príncípa.
- Guimarães, A. d. (2014). *O uso da imagem no ensino da História e da Geografia e as concepções dos professores sobre esta prática*. Relatório de Mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Instituto de Educação,
- Hortas, M. J., & Dias, A. G. (s.d.). Educação histórico-geográfica: desenvolvimento de competência na formação inicial de professores na ESELx.
- Jordão, S. M. (2012). *As funções pedagógicas da imagem*. Relatório de Mestrado, Universidade da Beira Interior.
- Leite, T. S. (2010). Diferenciação curricular na resposta às necessidades educativas especiais dos alunos. (pp. 1-9). Universidade Lusófona .
- Lencastre, J. A., & Chaves, J. H. (2003). Ensinar pela imagem. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación* , 10, 2100-2105.
- Lima, C. R. (2008/09). *O uso da leitura de imagens como instrumento para a alfabetização visual* .
- Litz, V. G. (2009). *O uso da imagem no ensino de História* . Universidade Federal do Paraná .
- Lopes, J. P., Silva, H. S., Dominguez, C., & Nascimento, M. M. (2019). O questionamento no desenvolvimento do pensamento crítico. In J. P. Lopes, H. S.

- Silva, C. Dominguez, & M. M. Nascimento, *Educar para o Pensamento Crítico na Sala de Aula* (pp. 1-289). Lisboa: Pactor .
- Loureiro, J. P. (2012). *Papel do educador e professor do 1.º ciclo do Ensino Básico - conceções dos diferentes agentes envolvidos no processo educativo*. Instituto Politécnico de Santarém. Escola Superior de Educação.
- Marcelo, C. (2009). *Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro*.
- Marchão, A. d. (2010). *(Re) construir a prática pedagógica e criar oportunidades para pensar*. Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação .
- Martins, F. (2014). *Ensinar Geografia através de imagens: Olhares e Práticas*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Martins, G. d., Gomes, C. A., Brocardo, J. M., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L., Silva, L. M., et al. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* . Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- 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

- Moura, Brito, G. M., & Gonçalves, D. (2014). Promoção do pensamento crítico no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Pensamento Crítico na Educação: Perspetivas atuais no panorama internacional*, pp. 291-301.
- Neves, M. I. (2016). *Supervisão e formação de profissionais de educação reflexivos: Estudo de caso num estágio de um curso de formação inicial de educadores de infância*. Universidade Lusófona de Humanidades e Teconologias.
- Pagès, J. (2009). Competencia social y ciudadana. *Aula de innovación educativa* (187), pp.1-11.
- Pagès, J. (2012). Enseñar a enseñar a participar. Sugerencias, experiencias e investigaciones *Educación e Filosofia. Uberlândia*, (26), pp. 203-228.
- Pagès, J., & Santisteban, A. (2011). Les qüestions socialment vives i lénsenyament de les ciències socials.
- Pereira, C. M. (2004). A emergência de um paradigma construtivista e relacional na educação -contributo para uma reflexão. pp. 377-386.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Artmed.
- Niza, S. (2000). A cooperação educativa na diferenciação do trabalho de aprendizagem.
- Oliveira, R. A. (2014). *A avaliação formativa como instrumento de aprendizagem - perspectivas de professores de informática do concelho de Aveiro*. Universidade do Minho, Instituto de Educação .
- PE. (2018-2019). *Antecipar, Necessidade, Criar, Possibil[idades]*.
- 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*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.
- Proença, M. C. (1990). *Ensinar/Aprender História- questões de didática aplicada*. Livros Horizonte.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva.
- Ribeiro, Â. (2005). *A imagem da obra de arte no uso dos manuais de Educação Visual*. Tese de Mestrado, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia .

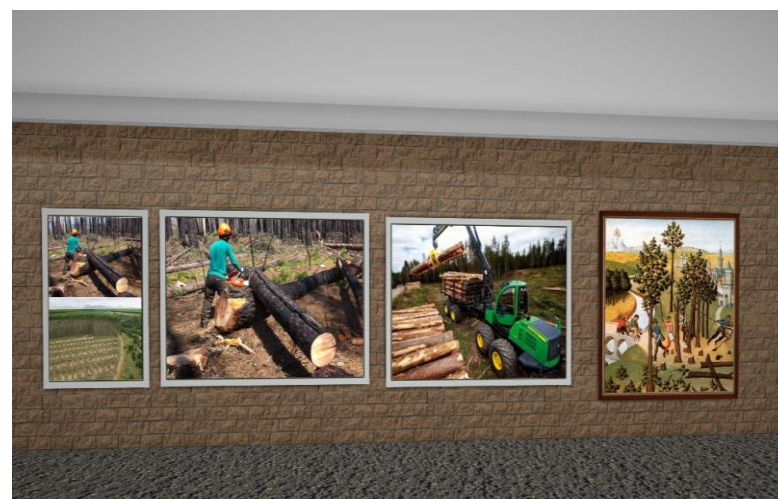
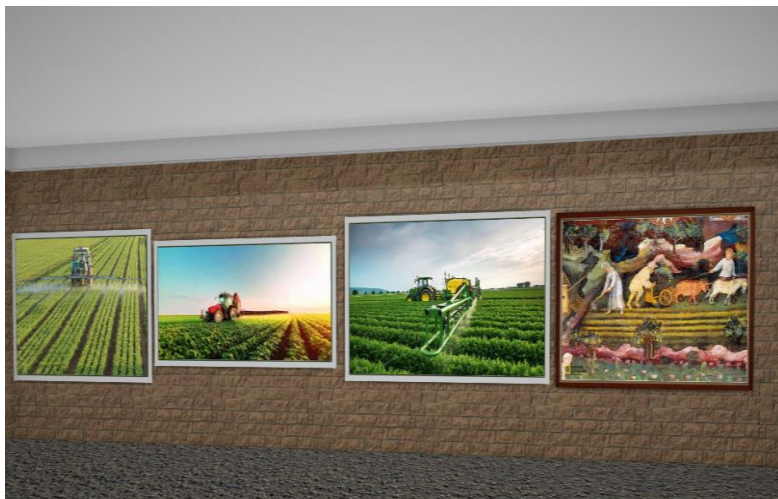
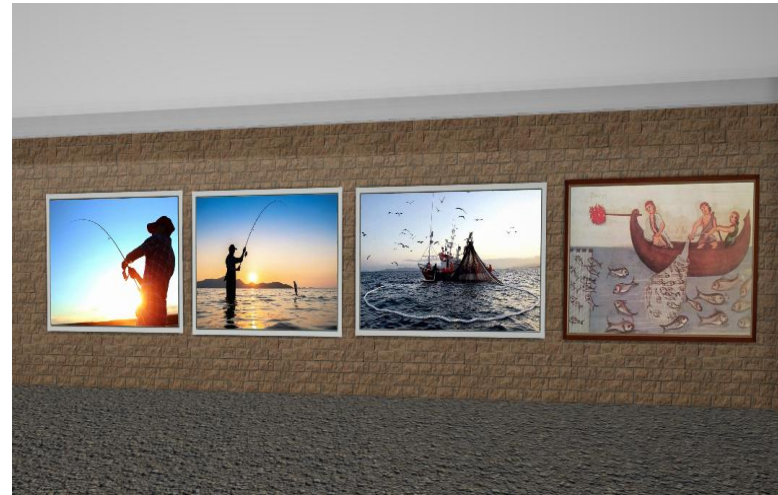
- Reis, A. V. (2006). *Professores Reflexivos - Concepções dos supervisores de prática pedagógica*, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Rodrigues, F. P. (2009). *Educação do olhar no Ensino Básico. Para uma aprendizagem significativa*. Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação .
- Roldão, M. d. (1999). *Os professores e a gestão do currículo - Perspetivas e práticas em análise*. Porto Editora.
- Roldão, M. (2006). *Gestão do currículo e Avaliação de Competências - As questões dos professores* (4.^a Edição ed.). Editorial Presença.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor*. Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. (2013). Desenvolvimento do currículo e a melhoria de processos e resultados. In J. Machado, & J. Alves, *Melhorar a Escola - sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas*. (pp. 131-140). Faculdade de Educação e Psicologia, Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH) & Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas (SAME) Universidade Católica Portuguesa.
- Ross, E. (2004). «Social Studies and Critical Thinking». In J.L.Kincheloe, & D.Weil, *Critical Thinking and Learning: An Encyclopedia for Parents and Teachers* (pp. 383-388). Westport Connecticut: Greenwood Press.
- Ross, E. (2018). Humanizing critical pedagogy: What kind of teachers? What kind of citizenship? What kind of future? pp. 371-389.
- Ross, E. W., & Gautreaux. (2018). Pensando de Manera Crítica sobre el Pensamiento Crítico. *Aula Abierta* , 47, 383-386.
- Santisteban, A. (2009). Cómo trabajar em clase la competencia social y ciudadana. *Aula de Innovación Educativa*. 187, 12-15.
- Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas contorvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10 (pp. 57-79).
- Santisteban, A. (2012). La investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica. In F. G. N. de Alba, *Educación para la*

- participación ciudadana em la ensênanza de las ciências sociales (I)* (pp. 277-286). Díada Editora y AUPDCS.
- Santos, L. (2002). *Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como?* Universidade de Lisboa.
- Santos, J. T. (2013). *A imagem - História, análise e aplicação no ensino da Filosofia*. Tese de Mestrado, Universidade da Beira Interior .
- Satisteban, A. (2009). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana. 12-15.
- Silva, B. (2001). A tecnologia é uma estratégia . In P. Dias, & V. d. Freitas, *Atas da II Conferência Internacional Desafios 2001* (pp. 839-859). Centro de Competência da Universidade do Minho .
- Silva, I. M. (2007). O professor como mediador. *Cadernos de Pedagogia Social* , pp. 117-123. Sísifo. revista de ciências da educação. n.08.
- Trindade, M. V. (2007). *Práticas de Formação - Método e técnicas de Observação, Orientação e Avaliação* (em Supervisão). Universidade Aberta.
- Vera-Vásquez, M. (2018). *La formación del pensamiento crítico: conceptualización y evaluación de un plan de formación para alumnos de 5º de secundaria*. Dissertação de licenciatura, Universidade de Piura. Faculdade de Ciencias de la Educación. .
- Vergara, M. (2015). Didáctica, temporalidad y formación docente. *Revista Brasileira de Educação* , 20 (62), pp. 595-617.

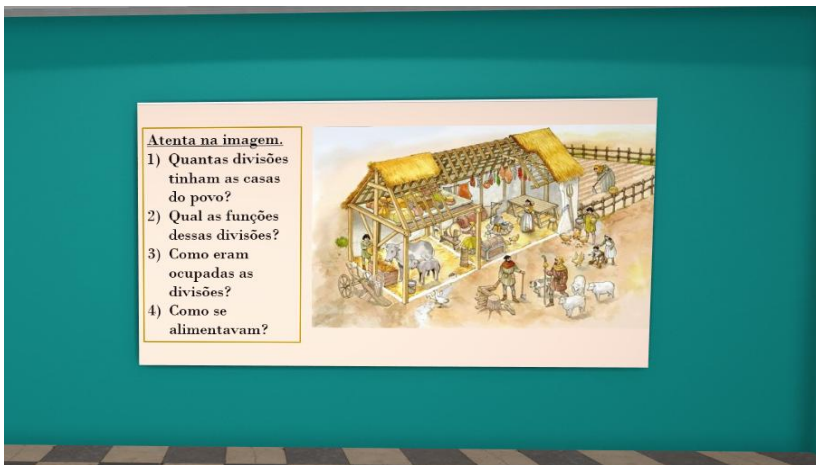
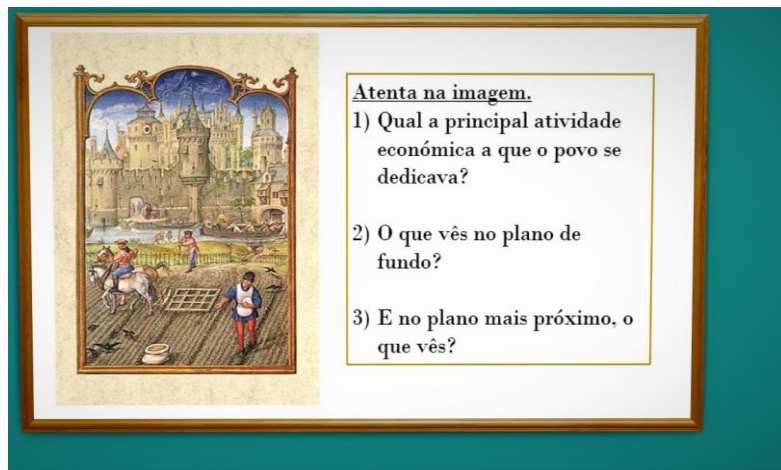
12. ANEXOS

| ' ' | | ' ' |

Anexo A - Museu virtual: "Passado-Presente das atividades económicas dos séculos XIII e XIV"



Anexo B- Museu virtual: "As terras senhoriais"



Anexo C - Planificação de HGP: "Museu das terras senhoriais"/"Museu Passado- Presente das atividades económicas"

2.º CEB

5.º Ano

Tema geral: Portugal nos séculos XIII e XIV

Objetivos gerais:

- Compreender o desenvolvimento do comércio com o crescimento das cidades e da população urbana;
- Conhecer aspetos da sociedade e da cultura medieval.

SESSÃO 1 (100 minutos)						
Conteúdos /Conceitos	Objetivos específicos	Estratégias/ Atividades	T (mn)	Recursos	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
- Século XIII/XIV - Atividades económicas; - Comércio; Comércio interno; - Comércio externo; - Feiras e mercados. -Carta de feira; - Grupos sociais; - Nobreza; -Clero;	1.Expor os conteúdos abordados na aula anterior; 2. Inferir o significado de feira e mercado e explicitar a sua importância na economia	- Apresentação e visualização dos conteúdos e conceitos a abordar; - Visualização e análise do museu passado-presente das atividades económicas dos séculos XIII e XIV; - Exploração dos conceitos de feira e mercado e referência à importância das feiras e dos mercados para a economia;	5 10 5	- Museu virtual: passado-presente das atividades económicas dos séculos XIII e XIV;	1.1 Expõe os conteúdos abordados na aula anterior; 1.2 Expressa com clareza as ideias; 1.3 Respeita a intervenção dos colegas; 2.1 Atribui significado ao que observa na imagem; 2.2 Estabelece relações de causalidade; 2.2 Refere a importância das feiras e do mercado para o desenvolvimento	- Grelha de observação;

<ul style="list-style-type: none"> - Clero regular; - Clero secular; - Povo; - Servo; - Camponeses livres; - Homens-bons; - Burgueses; - Grupos privilegiados; - Grupos não privilegiados; 	<p>3. Definir o conceito de almocreve e de carta de feira;</p> <p>4. Identificar os conceitos de comércio interno e externo e as rotas que lhes estão associadas</p> <p>5. Compreender as características do comércio externo no séc. XIII</p> <p>6. Compreender as hierarquias sociais e localizar na pirâmide os diferentes grupos sociais</p> <p>7. Descrever a vida quotidiana dos grupos sociais e identificar privilégios e obrigações;</p>	<p>- Exploração do conceito de almocreve e de carta feira através de iconografias;</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 https://app.escolavirtual.pt/lms/playerteacher/resource/826174/E?se=&seType=&coId=&area=search</p> <p>- Realização da atividade 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,</p>	<p>5</p> <p>10</p> <p>5</p> <p>10</p>	<p>Museu das Terras Senhorias;</p>	<p>do país;</p> <p>3.1 Define almocreve e carta de feira;</p> <p>3.2 Extrai a informação da carta de feira;</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 sobre o comércio externo 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</p>	
---	---	---	---------------------------------------	------------------------------------	---	--

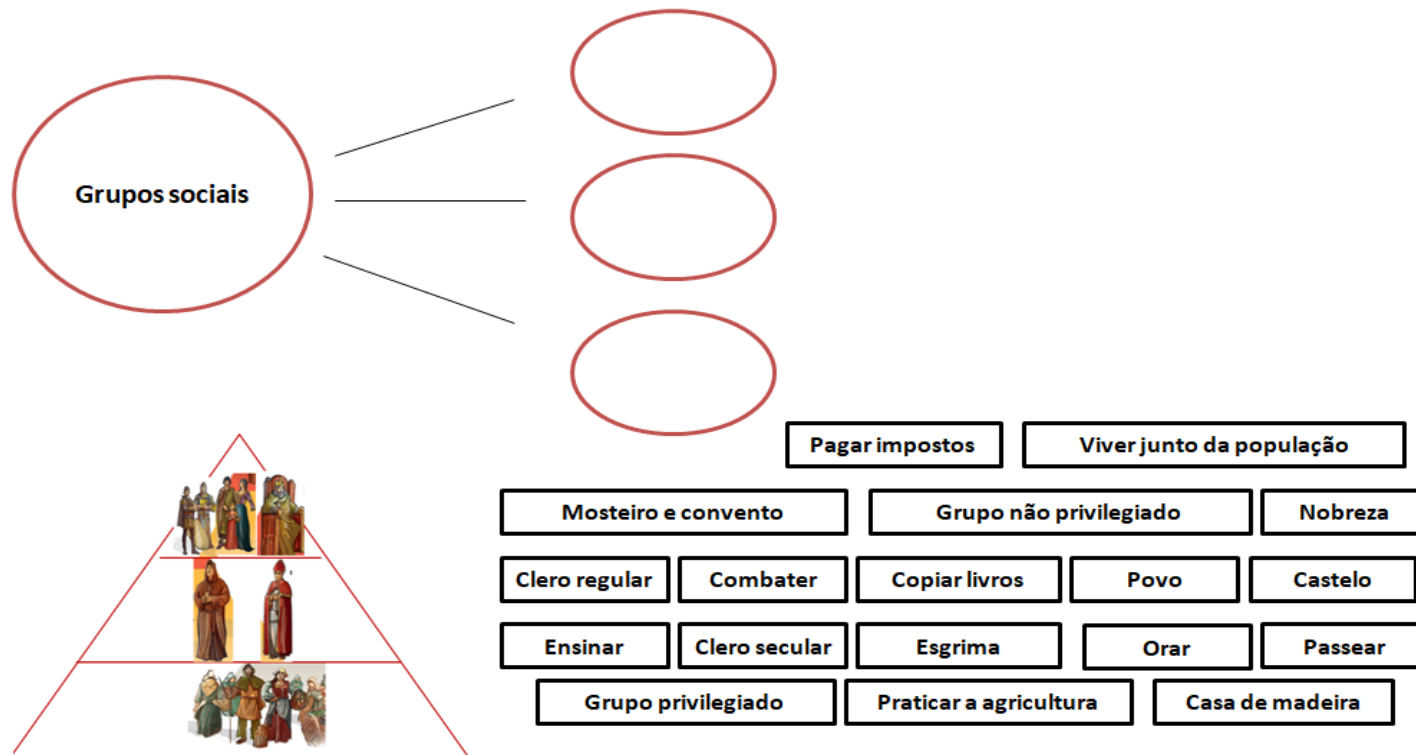
	8. Responder à questão-problema.	https://app.escolavirtual.pt/lms/playerteacher/resource/817592/E?se=&seType=&coId=&area=search - Construção da resposta à questão - problema: Será que, no século XIII e XIV, pela maneira de vestir, se podia ver a que atividades se dedicavam as pessoas? - Diálogo com os alunos sobre a apreciação da aula.	15 5 5		camponeses. 7.3 Extrai informação com base nas iconografias; 8.1 Elabora um discurso fundamentado para responder à questão-problema colocada; 8.2 Mobiliza vocabulário histórico-geográfico na construção da resposta;	
--	----------------------------------	--	----------------------	--	---	--

Anexo D - Atividade: Esquema síntese

Vamos construir um esquema síntese

1. Observa a imagem.

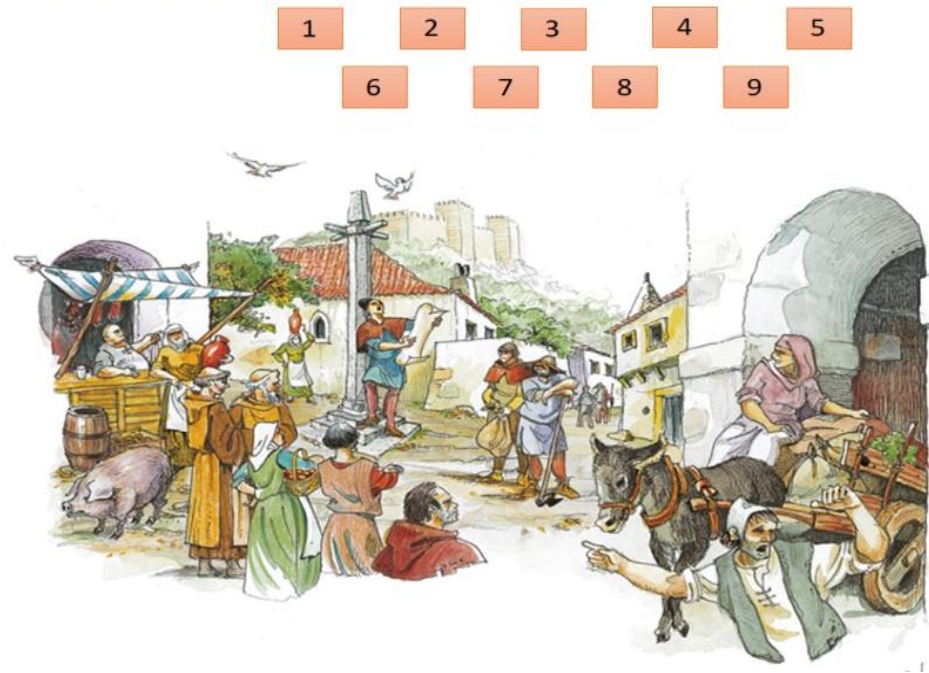
1.1 Ordena as palavras soltas para construir um esquema sobre os grupos sociais.



Anexo E - Atividade: Texto e imagem

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).



Anexo F - Atividade: As frutas em Portugal

Ficha de Estudo do Meio - 4.ºAno - 2.º Semestre

Nome: _____ Data: ____ / ____ / ____

1. Lê atentamente o texto.
 - 1.1 Sinaliza no mapa as diferentes frutas cultivadas em Portugal Continental

O cultivo das frutas em Portugal Continental

Em Portugal são cultivadas várias frutas em diferentes zonas do país.

Na zona Norte do país, concretamente na Guarda e Viseu, existe o cultivo da Maçã. No distrito de Castelo Branco cultiva-se o pêsego. Ao centro os cultivos diversificam-se, sendo a cereja cultivada em Portalegre e em Leiria. A pêra rocha no distrito de Leiria e Lisboa e a ameixa em Évora. A sul do país, no distrito de Faro, o grande cultivo é a laranja.

Título: _____



Legenda:

Anexo G- Atividade: Regicídio do rei

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

Ficha de Estudo do Meio - 4.º Ano - 2.º Semestre

Nome: _____ Data: ____ / ____ / ____

1. Observa as duas imagens.

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

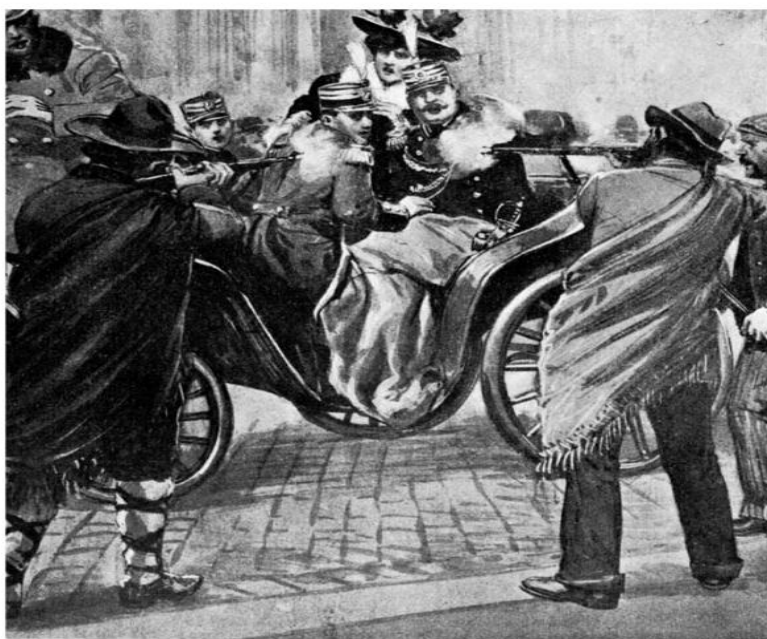


Fig.1

Fig.2

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

2.1 **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 corto 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



Câmara
Municipal
de Lisboa

Largo do
Município

Rua do Arsenal

Arcadas
do
Terreiro
do Paço

Terreiro do Paço

Estação Fluvial do
Terreiro do Paço

Anexo H - Planificação de Estudo do Meio: Regicídio do rei

1.º CEB

4.º Ano

Tema geral: O regicídio

Objetivos gerais:

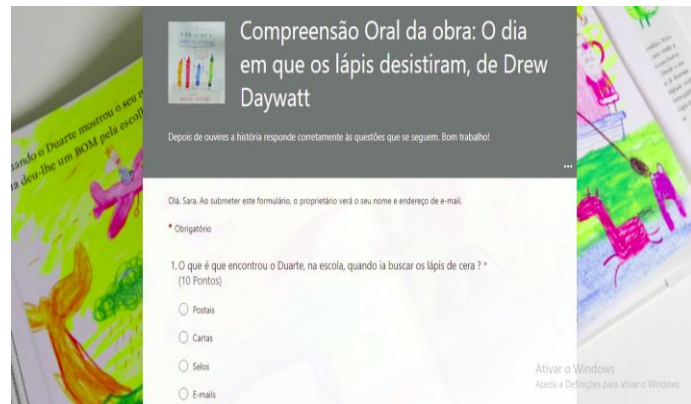
- Conhecer personagens e factos da história nacional com relevância para o meio local.

SESSÃO 1 (60 minutos)						
Conteúdos /Conceitos	Objetivos específicos	Estratégias/ Atividades	T (mn)	Recursos	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
- Regicídio; - 1 de fevereiro de 1908; - Queda da monarquia. - D. Carlos I; - D. Manuel II; - Terreiro do Paço; - Monarquia; - República; - Itinerário;	1. Identificar o sistema político em Portugal em 1908. 2. Explicitar a situação económica e política vivida no país em 1908. 3. Identificar os fatores que explicam a situação vivida. 4. Identificar os opositores à monarquia. 5. Definir regicídio. 6. Identificar as consequências decorrentes do assassinato	- Apresentação dos conteúdos a abordar; - Levantamento das ideias prévias dos alunos. A professora coloca as seguintes questões oralmente (estamos em 1908) <ul style="list-style-type: none"> • Qual o sistema político em Portugal? • Como se encontrava Portugal a nível económico e político? • Quais os aspetos que estavam na origem desse descontentamento? • Que partido estava contra a monarquia? • Qual o significado da palavra regicídio? • O que aconteceu após o assassinato do rei? - Contextualização: os alunos foram visitar um museu virtual em Lisboa onde encontraram duas imagens referentes ao regicídio.	10	- Ficha de	1.1 Identifica o sistema político em Portugal em 1908; 1.2 Mobiliza vocabulário adequado ao tema abordado; 2.1 Refere como se encontrava Portugal nessa época a nível político e económico. 3.1 Refere os motivos do descontentamento da população portuguesa no reinado de D. Carlos I 4.1 Identifica os opositores à	- Grelha de observação e registo;

	<p>11. Representar o percurso da família real na planta.</p>	<p>- Construção das respostas às questões colocadas pelos alunos;</p> <p>- Distribuir pelos alunos a planta da cidade de Lisboa, concretamente, da área correspondente ao local de desembarque e trajeto realizado pela família real (Terreiro do Paço e Câmara de Lisboa);</p> <p>- Representar na planta o itinerário realizado pela família real no dia do Regicídio, com o auxílio do documento escrito;</p> <p>- Correção do percurso e diálogo sobre os locais por onde a família real passou.</p> <p>- Como trabalho de casa: os alunos são desafiados a colocarem-se na posição de um guia turístico na cidade de Lisboa e terão de realizar o mesmo trajeto feito pelo rei no dia do Regicídio, para tal é solicitado que escrevam um texto onde descrevam dois locais por onde passam no seu percurso. Descrevendo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os locais do seu trajeto; • Os acontecimentos do dia do Regicídio nesses locais. <p>- Apreciação global da aula.</p>	<p>10</p>	<p>escrito;</p> <p>- Planta com o percurso do Regicídio.</p>	<p>11.1 Representa na planta o percurso da família real;</p> <p>11.2 Extrai informação do documento para construir o itinerário realizado pela família real.</p> <p>12.1 Redige um texto descrevendo: o percurso da família real; os acontecimentos vividos no Regicídio.</p> <p>13.1 Reflete criticamente sobre a aula;</p> <p>13.2 Identifica aspetos positivos;</p>	<p>Planta com o percurso do Regicídio</p> <p>Texto descritivo</p>
	<p>12. Construir um texto descritivo do percurso realizado pela família real no dia do Regicídio e dos acontecimentos vividos em diferentes espaços do trajeto.</p>		<p>5</p>			

	13. Refletir criticamente sobre a aula				<p>13.3 Identifica o que correu menos bem;</p> <p>13.4 Refere como faria para ultrapassar as situações menos positivas</p> <p>13.4. Identifica aprendizagens realizadas.</p>	- Grelha de observação e registo.
--	--	--	--	--	--	-----------------------------------

Anexo I - Atividade: Compreensão oral



Compreensão Oral da obra: O dia em que os lápis desistiram, de Drew Daywatt

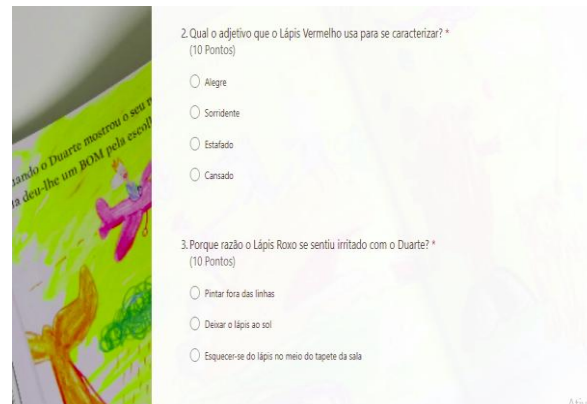
Depois de ouvires a história responde corretamente às questões que se seguem. Bom trabalho!

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

* Obrigatório

1. O que é que encontrou o Duarte, na escola, quando ia buscar os lápis de cera? * (10 Pontos)

- Postais
- Cartas
- Selos
- E-mails

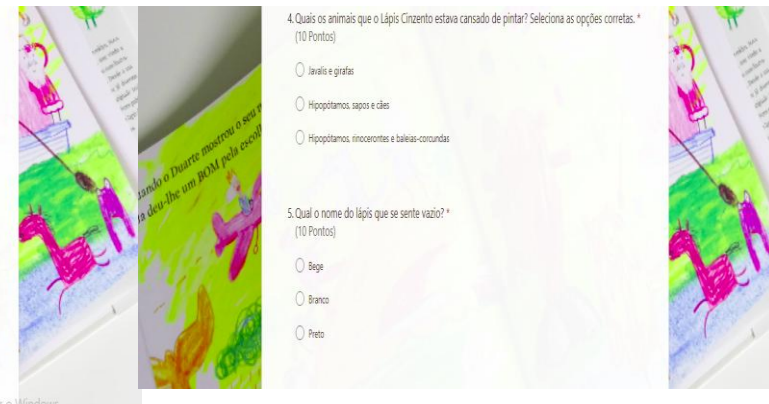


2. Qual o adjetivo que o Lápis Vermelho usa para se caracterizar? * (10 Pontos)

- Alegre
- Sorridente
- Estafado
- Cansado

3. Porque razão o Lápis Roxo se sentiu irritado com o Duarte? * (10 Pontos)

- Pintar fora das linhas
- Deixar o lápis ao sol
- Esquecer-se do lápis no meio do tapete da sala

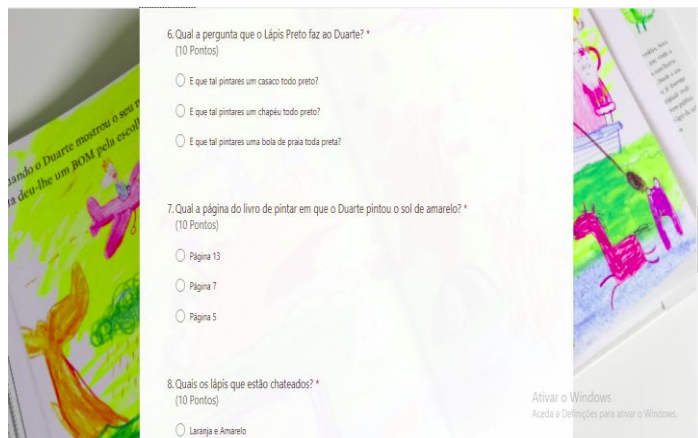


4. Quais os animais que o Lápis Cinzento estava cansado de pintar? Seleciona as opções corretas. * (10 Pontos)

- Javalis e girafas
- Hipopótamos, sapos e cules
- Hipopótamos, rinocerontes e baleias-corundas

5. Qual o nome do lápis que se sente vazio? * (10 Pontos)

- Bege
- Branco
- Preto



6. Qual a pergunta que o Lápis Preto faz ao Duarte? * (10 Pontos)

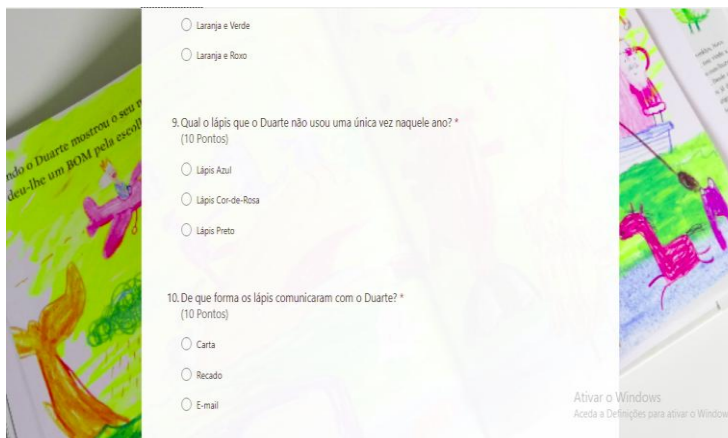
- E que tal pintares um casaco todo preto?
- E que tal pintares um chapéu todo preto?
- E que tal pintares uma bola de praia toda preta?

7. Qual a página do livro de pintar em que o Duarte pintou o sol de amarelo? * (10 Pontos)

- Página 13
- Página 7
- Página 5

8. Quais os lápis que estão chateados? * (10 Pontos)

- Laranja e Amarelo



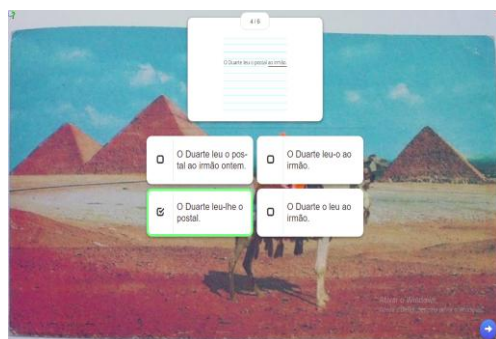
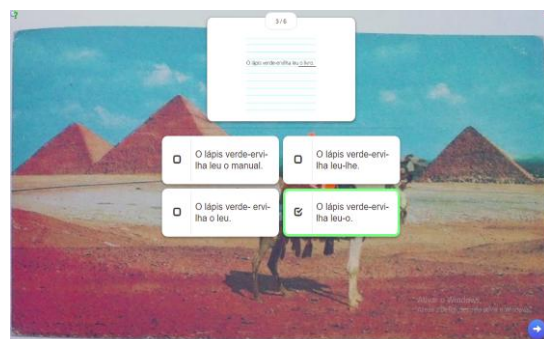
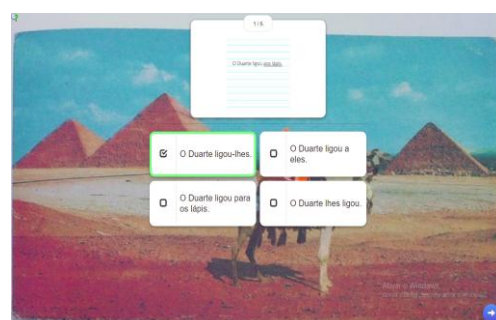
9. Qual o lápis que o Duarte não usou uma única vez naquele ano? * (10 Pontos)

- Laranja e Verde
- Laranja e Roxo
- Lápis Azul
- Lápis Cor-de-Rosa
- Lápis Preto

10. De que forma os lápis comunicaram com o Duarte? * (10 Pontos)

- Carta
- Recado
- E-mail

Anexo J - Atividade: LearningApps



Anexo K - Planificação Português 2.º CEB: 0 dia em que os lápis desistiram

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 /Conceitos	Objetivos específicos	Estratégias/ Atividades	T (mn)	Recursos	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
Leitura e escrita: - Carta;	1. Inferir o tema a partir da observação da capa;	- Apresentação dos conteúdos a abordar;	5	Áudio do livro;	1.1 Inferir a partir da observação da capa do livro; 1.2 Expressa as suas ideias com clareza e correção; 1.3 Participa na discussão; 1.4 Respeita as intervenções dos colegas.	- 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 Daywatt.	3			
		- Audição da obra <i>O dia em que os lápis desistiram</i> , de Drew Daywatt.	10			
Gramática: -Determinantes possessivos e demonstrativos; -Pronomes possessivos e demonstrativos;	2. Responder às perguntas de compreensão oral;	- Realização de um questionário de compreensão oral sobre a obra escutada, no Google Forms;	15	Questionário de compreensão oral;	2.1 Preenche o questionário de forma correta; 2.2 Responde corretamente às questões;	

		- Correção da atividade de compreensão oral;	10			
	3. Compreender a diferença entre carta formal e informal;	- Apresentação em <i>Power point</i> das fórmulas de escrita de uma carta formal e informal;	5	<i>Power point</i> ;	3.1 Identifica as diferenças entre carta formal e informal;	
		- Redação nos cadernos diários das fórmulas de escrita da carta formal e informal;	5	Caderno diário;	3.2 Demonstra a aquisição dos conhecimentos.	
	4. Compreender a diferença entre determinantes e pronomes possessivos e demonstrativos;	- Apresentação em <i>Power point</i> sobre a da diferença entre determinantes e pronomes possessivos e demonstrativos;	5	<i>Power point</i> ;	4.1 Compreende a diferença entre determinante e pronome;	
	5. Responder às perguntas sobre os determinantes e pronomes;	- Realização de uma atividade de aplicação da diferença entre determinantes e pronomes no <i>Learningapps</i> ;	5	<i>Learningapps</i> ;	5.1 Realiza a atividade sobre os determinantes e os pronomes;	
		-Correção da atividade em grande grupo;	5		5.2 Responde corretamente às questões;	
		- Visualização de um vídeo sobre os tipos de frases;	2	Vídeo;	6.1 Identifica os tipos de frases;	
			5		6.2 Responde corretamente às	

	6. Identificar os tipos de frases;	- Realização da atividade sobre os tipos de frases;	5		questões;	
		- Correção da atividade;	5			
		- Apreciação global da aula.				

Anexo L- Planificação de Português: O museu e as emoções

1.º CEB

4.º Ano

Tema geral: O museu e as emoções.

Objetivos gerais:

- Audição de uma história;
- Interpretação e compreensão do texto;
- Expressar emoções através da arte;

SESSÃO 1 (120 minutos)						
Conteúdos /Conceitos	Objetivos específicos	Estratégias/ Atividades	T (mn)	Recursos	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
Educação Literária: -Narrativa; - Interpretação; -Compreensão; Expressão Plástica: - Pintar; -Desenhar;	1. Inferir o tema da obra a partir da observação da capa;	- Rotina do dia: Data, Abecedário, lição, plano do dia;	10	Áudio do livro;	1.5 Inferir a partir da observação da capa do livro; 1.6 Expressas as suas ideias com clareza e correção; 1.7 Participa na discussão; 1.8 Respeita as intervenções dos colegas.	- Grelha de observação;
		- Realização de uma atividade de pré-leitura com base na observação da capa do livro, <i>O Museu, de Susan Verde</i> ;	5			
		- Audição da obra <i>O Museu</i> , de Drew Daywatt.	10			
		- Interpretação e compreensão da história. A professora faz as seguintes questões aos alunos:				
	2. Interpretar e compreender	- Quantas vezes temos dúvidas sobre o que estamos a			3.1 Responde às questões de interpretação;	

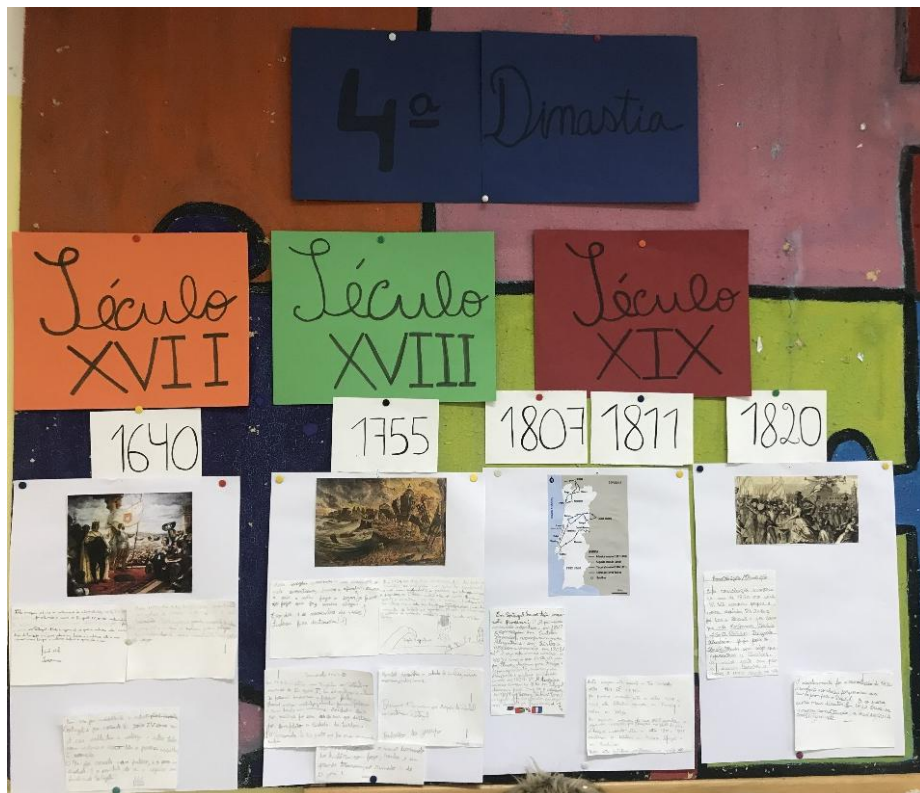
	<p>o texto;</p> <p>3. Responder às questões;</p>	<p>sentir ou se o outro se sente como nós, se sente a mesma emoção que nós naquele momento?</p> <p>- E as obras de arte? Têm emoções? Transmitem emoções?</p> <p>-Será que se olharmos para elas de outra maneira, noutro dia, nos dirá outras coisas?</p> <p>- Que emoções sentiu a personagem ao longo da visita ao museu?</p> <p>- Porque é que acham que a menina reagia de diferentes maneira perante as obras de arte que observava?</p> <p>-O que é para vocês uma obra de arte?</p> <p>-Vídeo sobre a fundação Calouste Gulbenkian;</p> <p>Visita virtual ao Museu Calouste Gulbenkian. Apresentação de três obras da coleção moderna</p> <p>- Bernadim Ribeiro, 1907. António da Costa Mota;</p> <p>Questioná-los sobre:</p> <p>O que é que eles vêem; Qual a emoção que a escultura está a sentir; Porquê que acham que ela se sente assim; Porquê? O que será que pode ter acontecido? Já se sentiram assim? Com que emoção vocês ficam ao olharem para ela;</p> <p>- Corte Secreto, 1981. Helena Almeida;</p> <p>O que é que eles vêem; O que é a obra? O que acham que</p>	<p>15</p> <p>3</p> <p>10</p>		<p>3.1 Responde às questões; 3.2 Revela sentido crítico; 3.3 Demonstra interesse pela atividade;</p>	
--	--	---	------------------------------	--	--	--

		<p>a fotografia nos quer dizer; Qual a emoção que a artista está a sentir; Como será a expressão na cara dela? Imitem lá a expressão que ela pode estar a fazer; Com que emoção vocês ficam ao olharem para ela;</p>	10		
		<p>- Send off, 1962. Gillian Ayres;</p> <p>Que cores observam? A cor amarela o que vos faz sentir? E o azul? Porque é que o pintor pintou umas bolas de maior dimensão e outra de menor dimensão? O que é que esta obra vos faz sentir? Que cores é que associam a emoções felizes?</p>	10		
	4. Realizar o postal;	<p>Os alunos escrevem um pequeno texto num postal que responda as seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Então, existem emoções no museu? Descobriram emoções nas obras de arte? Que emoções sentiram na visita ao museu? 	37		4.1 Realiza o postal; 4.2 Responde às questões;
		<p>Os alunos desenham e pintam aquilo que o museu lhes transmitiu.</p> <p>- Apreciação global da aula.</p>	10		

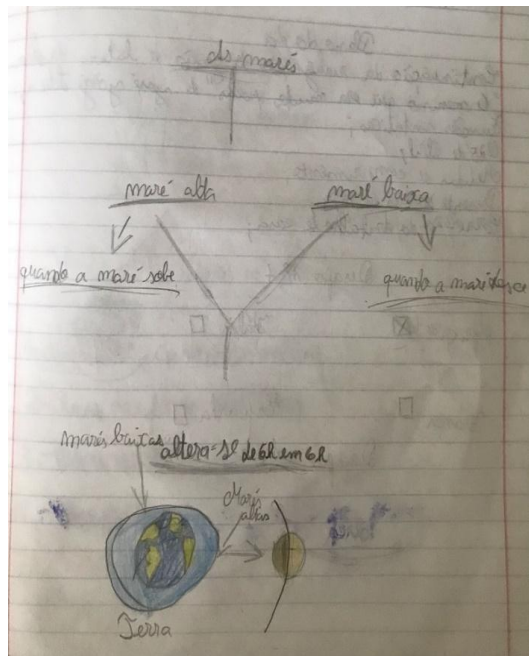
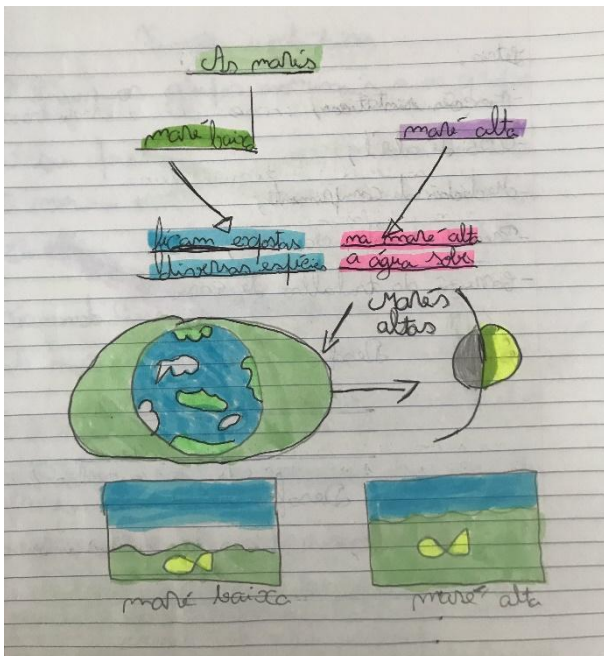
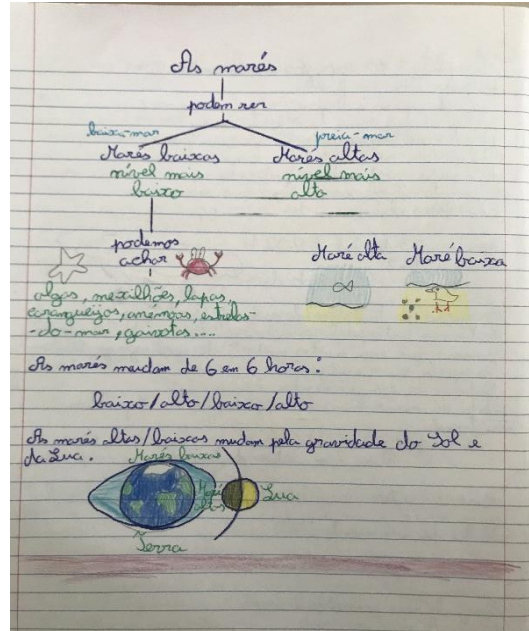
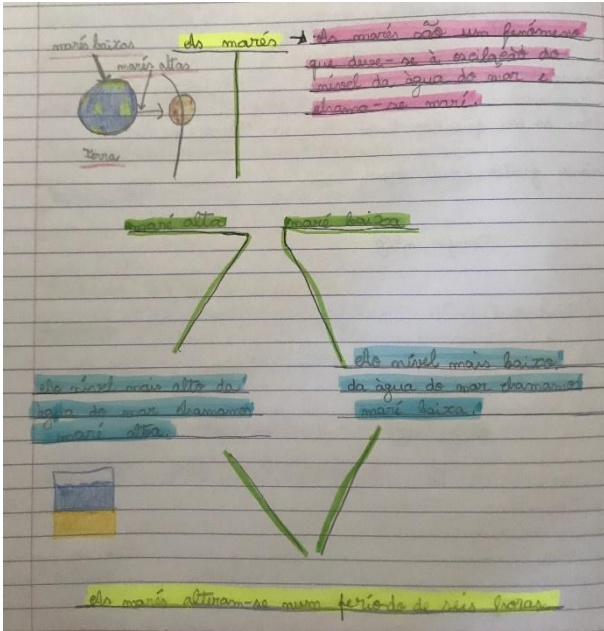
Anexo M – Imagens do museu



Anexo N - Atividade A: A viagem ao passado



Anexo O – Atividade: Esquemas síntese



Anexo P - Atividade: Os produtos agrícolas

Os mini geógrafos à descoberta dos produtos agrícolas em Portugal.

Ficha de Estudo do Meio - 4.º Ano

Nome: _____ Data: ____ / ____ / ____

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.

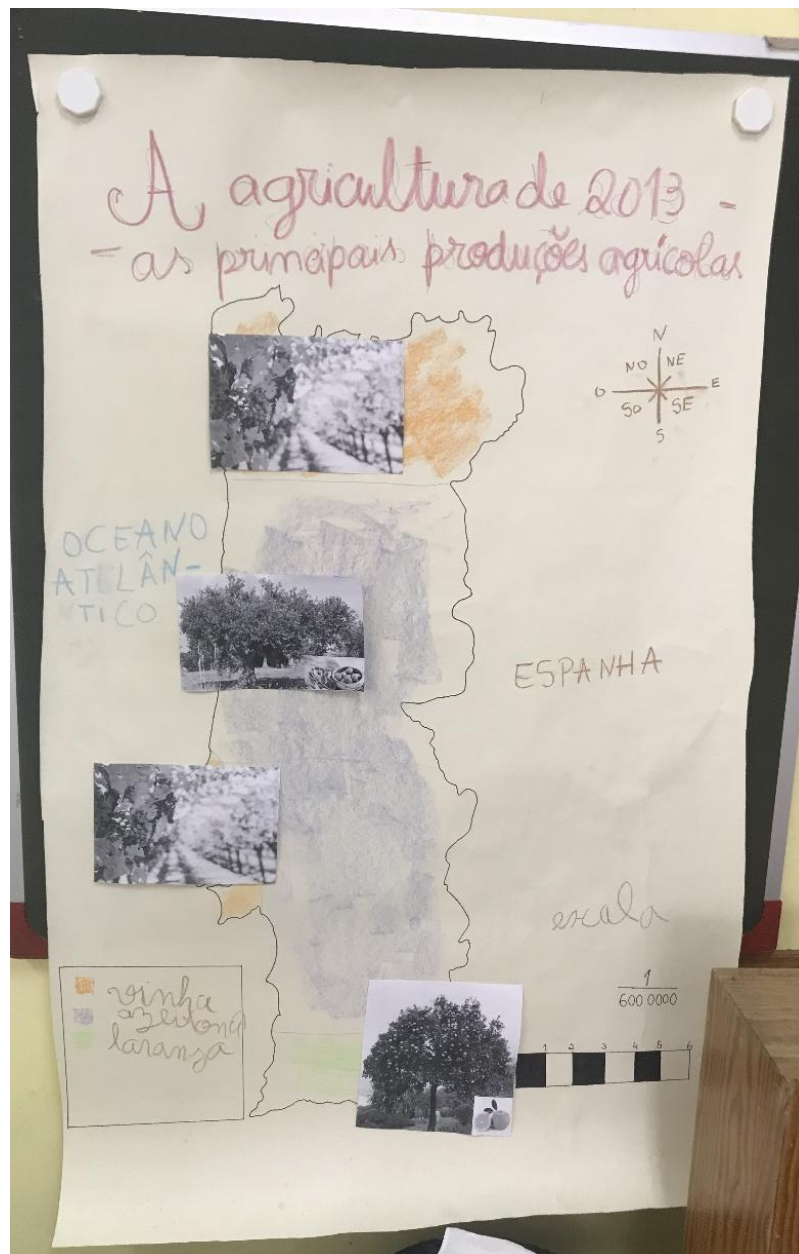


Legenda:



Legenda:

Anexo 2 - Atividade: Mapa dos produtos agrícolas



Anexo R - Planificação de Estudo do Meio: Os principais produtos agrícolas

1.º CEB

4.º Ano

Tema geral: As principais produções agrícolas em Portugal continental

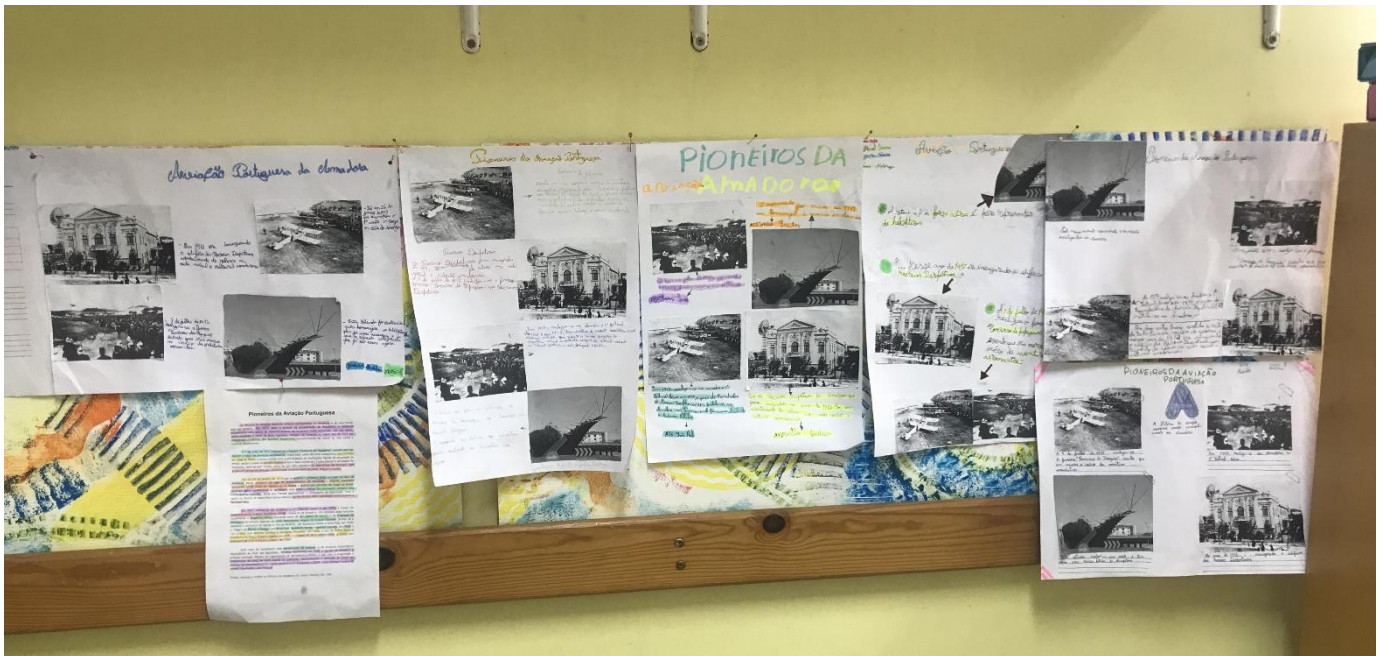
Objetivos gerais:

- Identificar os principais produtos agrícolas portugueses.

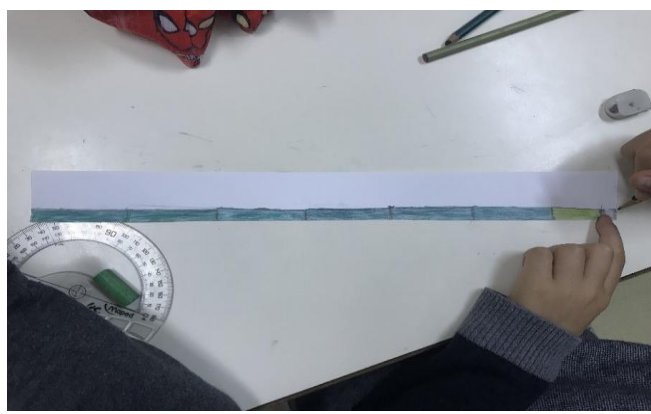
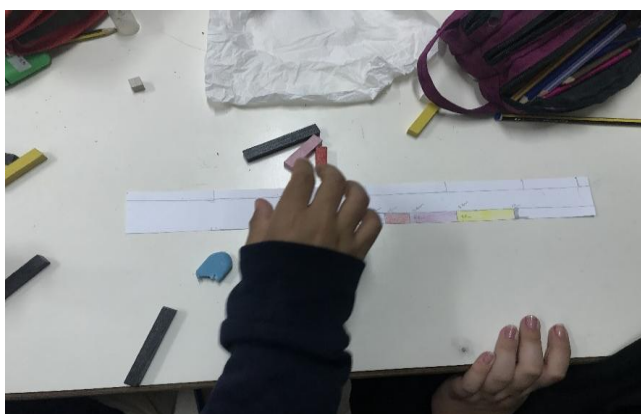
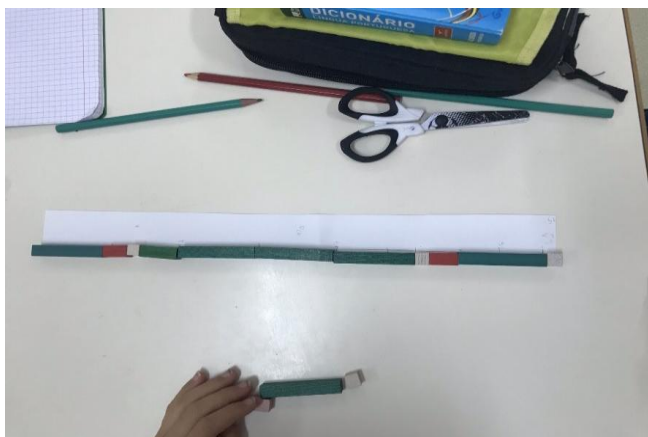
SESSÃO 1 (60 minutos)							
Conteúdos /Conceitos	Objetivos específicos	Estratégias/ Atividades	T (mn)	Recursos	Avaliação		
					Indicadores	Instrumentos	
- Produções agrícolas; - Vinha; -Oliveira; -Trigo; -Amendoeira; -Laranja; -- Regiões; -Exportação; -Portugal Continental; -Legenda; -Rosa-dos-ventos; - Escala;	1. Responder às questões;	- Apresentação dos conteúdos a abordar; - Levantamento das ideias prévias dos alunos. A professora faz as seguintes questões oralmente: <ul style="list-style-type: none"> • O que é a agricultura? • A que setor de atividade económica pertence a agricultura? • Que fatores condicionam a produção agrícola? • Quais as diferenças entre a agricultura biológica e as culturas industriais? 	5		- Grelha de observação; 1.1 Responde às questões; 1.2 Mobiliza vocabulário adequado ao tema abordado; 1.3 Respeita a intervenção dos colegas;		
		Questão-problema: Quais as diferenças verificadas em Portugal Continental, ao nível das produções agrícolas, entre os anos 80 do século XX e o século XXI?	11				
	2. Realizar a ficha;			2			
		- Leitura e distribuição da ficha: <i>Mini geógrafos à descobertas das produções agrícolas em Portugal Continental.</i>	5	- Ficha – <i>Mini geógrafos à descobertas das produções</i>			a. Realiza a ficha; b. Extrai informação essencial do texto;

<p>-Mapas; - Título;</p>	<p>3. Identificar os elementos que constituem um mapa;</p> <p>4. Interpretar os mapas;</p> <p>5. Compreender as épocas de produção dos principais produtos agrícolas em Portugal Continental;</p>	<p>-Realização da ficha: <i>Mini geógrafos à descobertas das produções agrícolas em Portugal Continental.</i></p> <p>-Correção da ficha em papel cenário (Os alunos irão ter um mapa de Portugal Continental em grande escala, em papel cenário fixo com ímanes no quadro de ardósia).</p> <p>-Identificação dos elementos que constituem um mapa (rosa-dos-ventos, escala, título, legenda);</p> <p>- Afixar no mapa os elementos que o compõem (com recurso a imagens dos elementos os alunos terão de os fixar no mapa).</p> <p>- Quais são os principais produtos cultivados no século XX e XXI?</p> <p>- Quais as regiões onde se cultivavam estes produtos?</p> <p>- Quais as diferenças entre os dois mapas?</p> <p>- Diálogo com os alunos sobre as épocas de produção dos principais produtos agrícolas portugueses.</p> <p>- Apreciação global da aula</p>	<p>15</p> <p>7</p> <p>5</p> <p>5</p> <p>5</p>	<p><i>agrícolas em Portugal Continental.</i></p> <p>-Ímanes;</p> <p>-Papel cenário;</p> <p>- Imagens;</p>	<p>c. Identifica as diferentes regiões no mapa;</p> <p>d. Atribui um título a cada mapa;</p> <p>e. Faz a legenda dos mapas;</p> <p>2.6 Revela entusiasmo pela atividade;</p> <p>3.1 Identifica os elementos que constituem um mapa;</p> <p>3.2 Descreve a sua função;</p> <p>4.1 Interpreta os mapas;</p> <p>4.2 Identifica os principais produtos agrícolas cultivados nos séculos XX e XXI;</p> <p>4.3 Refere as regiões onde se cultivavam os produtos agrícolas;</p> <p>4.4 Reconhece as diferenças entre os mapas;</p> <p>5.1 Demonstra conhecimento das épocas de produção dos principais produtos agrícolas portugueses.</p>	
------------------------------	---	--	---	---	---	--

Anexo S - Atividade: Pioneiros da Aviação Portuguesa



Anexo T - Atividade: Cuisenaire



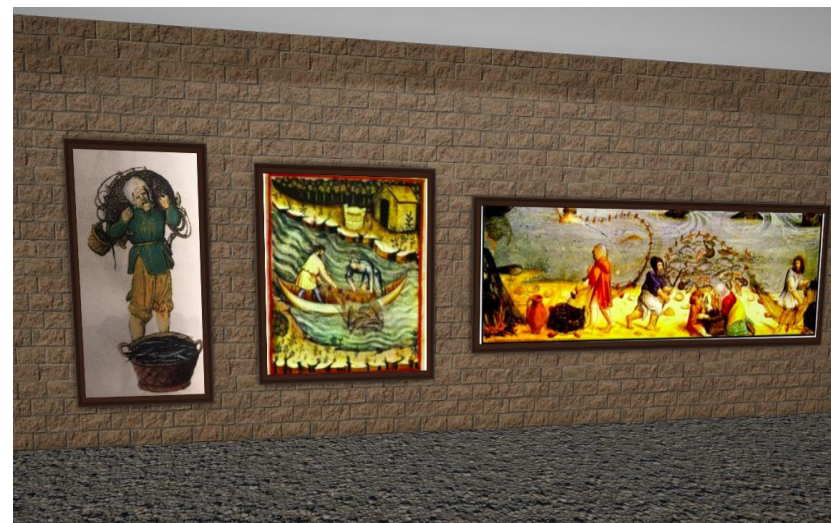
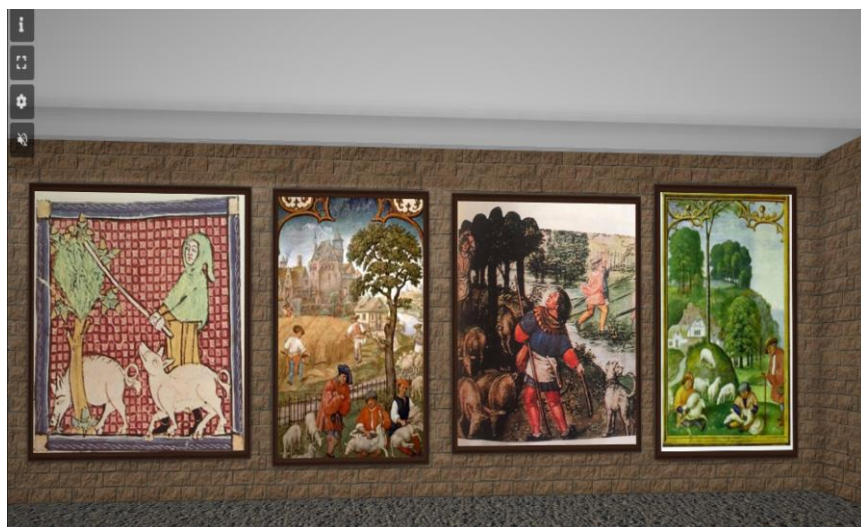
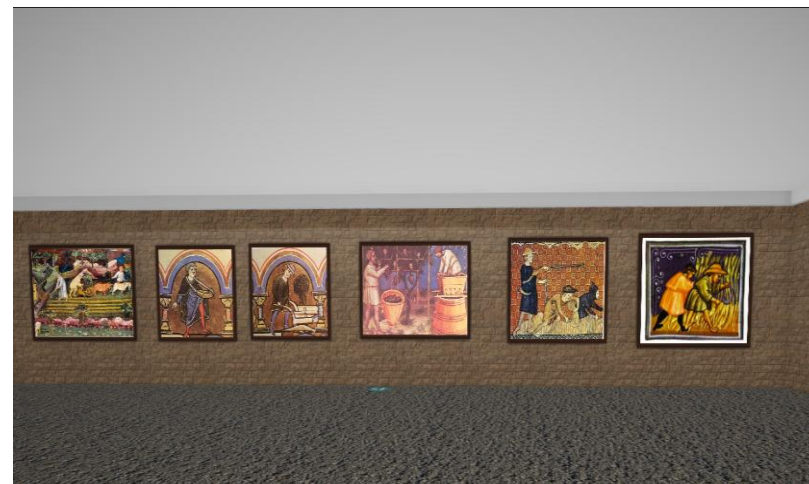
Anexo U - Atividade: Metro quadrado

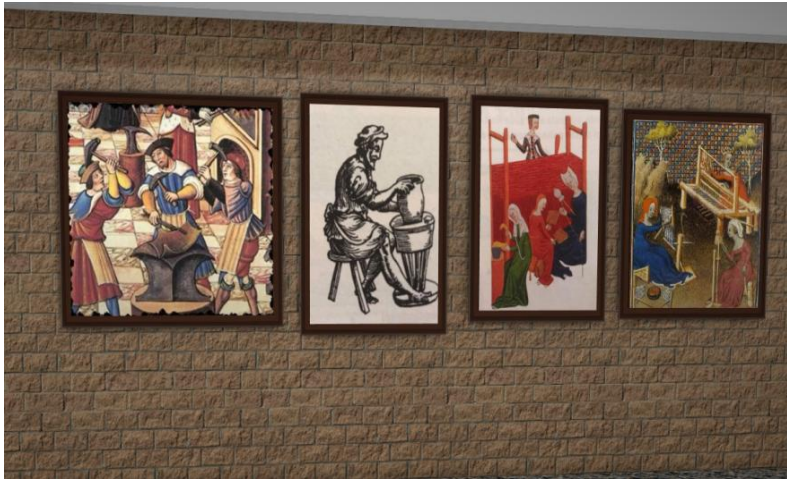


Anexo V- Atividade: Teatro de sombras



Anexo W - Museu virtual das atividades económicas dos séculos XIII e XIV





Anexo X - Planificação HGP: Museu virtual das atividades económicas dos séculos XIII e XIV

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 /Conceitos	Objetivos específicos	Estratégias/ Atividades	T (mn)	Recursos	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
<ul style="list-style-type: none"> - Século XIII/XIV - Vida quotidiana; - Povo; - Atividades económicas; - Agricultura; - Criação de gado; - Exploração florestar; - Pesca; 	<p>1. Expor as ideias prévias sobre as atividades económicas nos séculos XIII e XIV</p> <p>2. Localizar no tempo os conteúdos a abordar;</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação e visualização dos conteúdos e conceitos a abordar; - Levantamento das ideias prévias dos alunos à questão-problema: Será que, no século XIII e XIV, pela maneira de vestir, se podia ver a que atividades se dedicavam as pessoas? - Visualização de um friso cronológico para localizar no tempo os conteúdos a abordar. 	<p>5</p> <p>5</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Museu virtual: Atividades económicas do século XIII e XIV; 	<p>1.1 Expõe as suas ideias prévias sobre os conteúdos/conceitos a explorar;</p> <p>1.2 Expressa com clareza as ideias;</p> <p>1.3 Respeita a intervenção dos colegas;</p> <p>1.4 Reflete de forma crítica sobre conteúdos/conceitos em estudo</p> <p>2.1 Explica/define o conceito de século;</p> <p>2.2 Localiza os acontecimentos no</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Grelha de observação;

<p>- Salicultura;</p> <p>- Artesanato;</p> <p>- Comércio;</p> <p>- Comércio externo;</p> <p>- Comércio externo;</p> <p>- Feiras e mercados.</p>	<p>3. Definir atividade económica;</p> <p>4. Analisar e interpretar imagens referentes à agricultura: atividades desenvolvidas, técnicas utilizadas, trabalhadores agrícolas;</p> <p>5. Reconhecer a importância da agricultura na economia;</p> <p>6. Redigir uma síntese sobre a agricultura;</p> <p>7. Analisar e interpretar as imagens e mapas referentes à criação de</p>	<p>- Exploração do conceito de atividade económica;</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>3</p> <p>5</p> <p>7</p> <p>2</p> <p>5</p> <p>10</p>	<p>- Vídeo;</p>	<p>friso cronológico</p> <p>3.1 Define atividade económica.</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</p>	
---	---	--	--	-----------------	--	--

	<p>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>10. Redigir a síntese sobre a pesca e salicultura;</p> <p>11. Analisar e interpretar as imagens referentes ao artesanato;</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>- Exploração e interpretação das imagens sobre a pesca e salicultura;</p> <p>- Visualização e preenchimento do quadro síntese sobre a pesca e salicultura;</p> <p>- Exploração e interpretação das imagens sobre o artesanato;</p>	<p>5</p> <p>5</p> <p>3</p> <p>5</p> <p>5</p>		<p>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> <p>8.1 Mobiliza informação para preencher o quadro síntese;</p> <p>9.1 Descreve as imagens da pesca, identificando;</p> <p>9.2 Mobiliza vocabulário histórico-geográfico na descrição;</p> <p>9.3 Identifica as principais informações nas imagens sobre a pesca;</p> <p>9.4 Relaciona a atuação das pessoas atendendo às características físicas do meio</p> <p>10.1 Mobiliza informação adequada para preencher o quadro síntese;</p> <p>11.1 Analisa as imagens do artesanato;</p> <p>11.2 Mobiliza vocabulário histórico-</p>	
--	--	--	--	--	--	--

					geográfico;	
	12. Redigir uma síntese sobre o artesanato;	- Visualização e preenchimento do quadro síntese sobre o artesanato;	10		11.3 Interpreta as imagens do artesanato.	
	13. Analisar e interpretar as imagens e mapas referentes ao comércio e às feiras;	- Exploração e interpretação das imagens e mapas sobre mercados e feiras; - Visualização do vídeo: “As principais atividades económicas do século XIII e XIV”, escola virtual;	3 7	- Vídeo;	12.1 Redige o quadro síntese;	
	14. Redigir a síntese sobre o mercados e feiras;	- Visualização e solicitação da escrita do quadro síntese sobre o comércio e feiras;	10	- Power point.	13.1 Analisa as imagens e mapas do comércio e feiras; 13.2 Interpreta as imagens e mapas do comércio e feiras;	
	15. Realizar a atividade de correspondência descrição-imagem.	- Síntese dos conteúdos com a ligação das descrições às imagens correspondentes; - Diálogo com os alunos sobre a apreciação da aula.	5		14.1 Redige o quadro síntese; 15.1 Participa na realização da atividade; 15.2 Verbaliza os conteúdos; 15.3 Mobiliza conceitos histórico-geográficos; 15.4 Relaciona as descrições com as imagens	

Anexo Y - Planificação HGP: Construção do esquema síntese

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

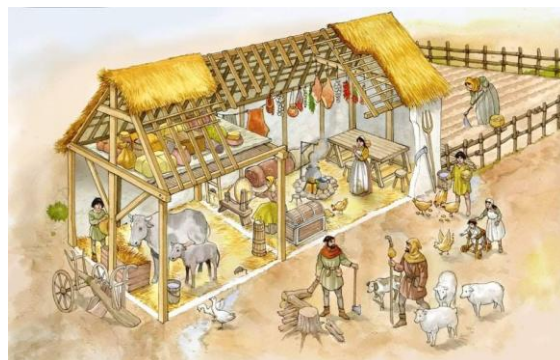
<p>- Burguesia;</p> <p>- Cultura Popular;</p> <p>-Cultura Cortesã;</p> <p>-D. Dinis.</p>	<p>2. Responder à questão-problema;</p> <p>3. Analisar e interpretação iconografias sobre a cultura medieval;</p> <p>4. Analisar o áudio livro sobre o rei D. Dinis;</p> <p>5. Preencher o esquema síntese sobre a cultura medieval.</p>	<p>- Resposta à questão - problema: Será que, no século XIII e XIV, pela maneira de vestir, se podia ver a que atividades se dedicavam as pessoas?</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. https://app.escolavirtual.pt/lms/playerteacher/resource/797845/E?se=&seType=&coId=&area=search</p> <p>Objeto de escuta: Que medidas desenvolveu o rei D. Dinis durante o seu reinado?</p> <p>- Exploração do áudio sobre o rei D. Dinis; https://www.youtube.com/watch?v=S7kKBry-EVA</p> <p>-Dinamização de um questionário sobre o reinado de D. Dinis. https://wordwall.net/resource/8966103/quiz-d-dinis</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>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;</p> <p>- Power Point.</p>	<p>2.1 Responde à questão -problema, mobilizando conhecimentos e argumentos;</p> <p>3.1 Analisa e interpreta as iconografias;</p> <p>3.2 Nomeia as atividades da cultura popular e cortesã;</p> <p>4.1 Extrai informação a partir do áudio;</p> <p>4.2 Responde ao objeto de escuta;</p> <p>4.3 Mobiliza vocabulário histórico-geográfico;</p> <p>5.1 Participa na construção do esquema;</p> <p>5.2 Mobiliza vocabulário histórico-geográfico.</p>	
--	--	--	---	--	---	--

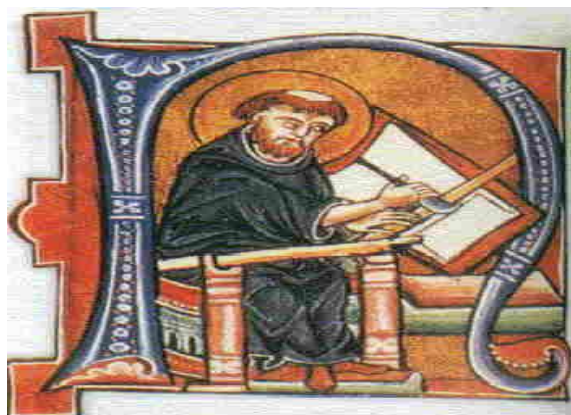
Anexo Z - Atividade: A visita imaginada ao museu

1. Imagina que estás num museu. A partir da observação das imagens que questões colocarias ao guia da visita?

1.1 **Constrói** duas questões para cada imagem.







Anexo AA - Atividade: A minha viagem ao século XI e XII

A minha viagem ao século XI e XII



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

3. Observa a imagem.



Figura 1 - Pelágio.

3.1 Analisa a figura histórica representada na imagem.

Resposta:

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

4. Observa a imagem.

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

Resposta:



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

5. Observa os mapas.



5.1 Analisa os dois mapas.

Resposta:

Atividade 3.1	CLARIFICAÇÃO			INFERÊNCIA
Indicadores/dimensões	Descreve a situação	Identifica os elementos da imagem	Identifica a situação retratada	Atribuição de significados
Referências				
Batalha de Covadonga. Pelágio o Rei das Astúrias com uma espada na mão e uma cruz. (B2C)	1	1	1	<ul style="list-style-type: none"> • Pelágio era um Rei do reinado das Astúrias que foi o grande impulsionador da reconquista cristã. • O Pelágio era um nobre visigodo que comandou a batalha de Covadonga.
A figura tem um homem que é o Rei das Astúrias. Ele tem uma espada numa das mãos e a outra mão está a segurar uma cruz, têm botas e um lençol á volta do corpo. (A2C)	1	1		
Era um guerreiro cristão.			1	
D. Afonso Henriques a segurar numa espada.		1		
Vejo um rei das astúrias com uma espada com um capacete e com um lençol.(D2C)	1	1		
É um cavaleiro a rezar com a cara virada para o céu.	1			
Na figura que vejo tem um homem a segurar num bastão e no cimo desse bastão tem uma cruz; o homem está vestido com roupas brancas e vermelhas.	1			
Foi um Nobre, criador do Reino das Astúrias e reinou de 718 a 737, data da sua morte. (C2C)			1	
Pelágio na batalha de Covadonga.			1	

O rei das Astúrias.			1	
Representa o Rei das Astúrias, Pelágio.			1	
É um cavaleiro a rezar com a cara virada para o céu.	1		1	
Total	6	5	6	
	17			2

Anexo BB - Tabela análise de conteúdo. Atividades: 3.1;4.1;5.1

Atividade 4.1	Descreve a situação	Identifica os elementos da imagem	Identifica a situação retratada	Inferências (Atribuição de significado)
É a Reconquista Cristã e são os cruzados que estão nesta luta.			1	<ul style="list-style-type: none"> • Cavaleiros portugueses a lutar contra muçulmanos, faz me lembrar quando, os portugueses estavam a invadir Lisboa.
A imagem representa uma luta. Vários homens a lutar e cavalos.	1	1		
Pessoas em cavalos a lutar com armas.(F2C)	1	1		
Os cristãos e os cruzados lutaram contra os muçulmanos.			1	
Batalha entre os cruzados e os muçulmanos.			1	
Vejo uma batalha com cavaleiros com cavalos tem espadas e escudos com os símbolos. (D2C)	1	1		
Na imagem vejo que há Cristãos e acho que são muçulmanos a lutar contra eles.			1	
Na imagem os cruzados combatem os muçulmanos.			1	
Os cruzados a lutar ou a batalhar contra os muçulmanos.(G2C)			1	
O processo da reconquista cristã, que inicio no século VIII e terminou no século XV.			1	
Total:	3	3	7	13

Atividade 5.1	Descreve a situação	Identifica os elementos da imagem	Identifica a situação retratada	Inferências (Atribuição de significado)
Os dois mapas representam a Península Ibérica e representam a Reconquista Cristã.			1	<ul style="list-style-type: none"> O mapa número um era quando os muçulmanos estavam a dominar a Península Ibérica o segundo era quando os portugueses já estavam a ganhar território. A figura 2 mostra os sítios onde os cruzados se refugiaram, e a figura 3 mostra os primeiros quatro reinos conquistados pelos cruzados.
O primeiro é o início da Reconquista Cristã e o segundo é os Reinos Cristãos criados com a Reconquista.			1	
Início da reconquista cristã.			1	
A reconquista cristã.			1	
Na 1ª Imagem vejo poucos territórios e na 2ª veio mais territórios conquistados.	1		1	
No primeiro mapa, os Cristãos só conquistaram só Astúrias e no segundo mapa já conquistaram outras cidades.		1		
O primeiro mapa representa o território dos Mouros na península ibérica excepto as Astúrias e a segunda imagem representa o mesmo território após a reconquista cristã. (J2C)		1	1	
A parte laranja são os cristãos e verde são os muçulmanos.	1			
Na figura dois esta representado o mapa da reconquista cristã e na figura 3 esta representada o mapa dos Reinos cristãos criados com a Reconquista.			1	
Total:	2	2	7	11

Anexo CC - Tabela de análise de conteúdo. Atividade: A visita ao museu

Dimensão	Imagem 1	Imagem 2	Imagem 3
○ Elementar	<ul style="list-style-type: none"> • Isto são pessoas do povo a trabalhar nas terras do senhorio? (FA2C) • De que grupo social são as pessoas da imagem? (FB2C) • O terreno era fértil para a agricultura? (FC2C) • O homem da imagem trabalha quantas horas por dia? (FC2C) • As pessoas da imagem estão a fazer o que? (FE2C) • Estão a praticar agricultura? (FE2C) • Que animais estão na imagem? (FF2C) • O que é que o senhor está a fazer com o touro? (FG2C) • Como se fazia a agricultura? (FG2C) • Os animais não se magoavam? (FH2C) • Quanto tempo demorava a fazer essas tarefas? (FH2C) • O que estão a fazer? (FI2C) • O que é que a imagem representa? (FK2C) • O que estão a fazer? (FK2C) • As pessoas usavam animais para trabalhar a terra? (FL2C) • O que estão a fazer? (FL2C) • Que grupo social está a fazer essa atividade? (FM2C) • Que atividade está na imagem? (FM2C) • O que é que eles estão a fazer? (FN2C) • Porque é que eles têm essas 	<ul style="list-style-type: none"> • Isto é a casa de alguns habitantes do povo? (FA2C) • Que animais vês? (FB2C) • De que grupo social são? (FB2C) • O que é que eles estão a fazer? (FD2C) • As pessoas desta imagem estão a fazer o comércio ou a praticar a pastorícia? (FE2C) • Que coisas estão a fazer? (FF2C) • Como era a construção das casas? (FG2C) • Como se punham os muros? (FG2C) • Matavam os animais? (FH2C) • Davam comida aos animais? (FH2C) • Como se chama aquela “casa”? (FJ2C) • O que os homens estão a fazer? (FJ2C) • O que estão as pessoas a fazer? (FK2C) • O povo trabalhava muito? (FL2C) • O povo matava animais? (FL2C) • O que é que os senhores estão a fazer? (FM2C) • A casa é de quem? (FM2C) • Eles cuidam bem dos animais? (FN2C) • Eles alimentam bem os animais? (FN2C) • O que estão a fazer? (FO2C) • Que grupo social está representado na imagem? (FP2C) • Que atividade económica está a ser 	<ul style="list-style-type: none"> • Isto é uma pessoa do clero? (FA2C) • Quem é este senhor? (FB2C) • Onde é que ele está sentado? (FB2C) • Ele está a escrever? (FD2C) • Que profissão é esta? (FE2C) • Quem é o Homem? (FF2C) • Quais eram as principais preocupações do clero? (FG2C) • O clero lia? (FG2C) • O que está a fazer o senhor da imagem? (FH2C) • Estará a ler? (FH2C) • Quem é o senhor que está sentado? (FJ2C) • Quem é e o que está a fazer? (FK2C) • O que é que está o senhor a fazer? (FL2C) • Está a costurar? (FL2C) • O que é que o senhor está a fazer? (FM2C) • Como se chama o homem? (FM2C) • Quem é o homem? (FM2C) • Quem aparece na imagem? (FN2C) • O que está ele a fazer? (FN2C) • Que pintura é esta? (FO2C) • Quem pintou? (FO2C) • Nesta imagem está um homem a escrever uma carta? (FQ2C) • A que grupo social pertence o seguinte homem? (FR2C) • Quando foi feita esta imagem? (FS2C) • O senhor está a dormir na cadeira?

	<p>condições? (FN2C)</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que estão eles a fazer? (FO2C) • Que atividade está ser praticada na imagem? (FP2C) • Que zona é esta do reino? (FP2C) • Nesta imagem estão a colher feno? (FQ2C) • Em que ano ocorreu isto? (FS2C) • O que se observa é um agricultor? (FU2C) 	<p>praticada na imagem? (FP2C)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Na imagem está uma bancada de fruta e pessoas a comprar? (FQ2C) • Como se chama esta atividade? (FR2C) • Quando e onde fizeram isto? (FS2C) • Os cavalos estão cá fora? (FT2C) • O que se observa é uma quinta? (FU2C) • Quanto dinheiro fazem ao mês? (FC2C) • O trabalho é sempre um sucesso? (FC2C) 	<p>(FT2C)</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que o senhor está a observar são imagens ou quadros? (FU2C)
<ul style="list-style-type: none"> ○ Complexa 	<ul style="list-style-type: none"> • Porque é que o carrinho está ao contrário? (FD2C) • O que é que está a acontecer nesta imagem? (FR2C) • O que está na imagem? (FO2C) 		<ul style="list-style-type: none"> • O que é que está representado? (FJ2C)

Anexo DD - Análise de conteúdo. Atividade: construção do esquema síntese

Nomes dos alunos	AM	CN	DS	DV	DC	DMC	GA	GB	JM	KL	LP	MN	MP	MS	RM	RC	SG	TR
Indicadores de avaliação																		
Mobiliza conhecimentos prévios																		
Revela capacidade de organizar informação																		
Participa na construção do esquema																		
Emite uma opinião																		
Justifica a sua opinião																		

Contra-argumenta a opinião do outro																		
Cooperam com os colegas																		
Respeitam a intervenção dos colegas																		

Contra-argumenta a opinião do outro																			
Cooperam com os colegas																			
Respeitam a intervenção dos colegas																			

Anexo EE – Tabela de análise de conteúdo. Atividade: A viagem ao passado

Dimensão	Imagem 1	Imagem 2	Imagem 3	Imagem 4
<ul style="list-style-type: none"> Atribui significado à situação 	<ul style="list-style-type: none"> Nesta imagem vê-se que a nobreza está num tipo de bancada e o povo em baixo e a nobreza está a usar roupas mais limpas e melhores do que o povo está a usar. (FIM1C/FL1C) À sua volta tem a nobreza e estão todos com vestuário rico e têm o povo a assistir à coroação. (FMP1C/FM1C) O rei foi coroado num palco e o povo na cidade. (FMP1C/FM1C) E o assistente do rei a segurar uma bandeira de Portugal. (FMPIC/FM1C) Nesta imagem vê-se a Restauração da Independência, no dia 1 de dezembro de 1640 foi aclamado o novo rei D. João IV, o rei restaurador. (FIM1C/FL1C) Na Restauração da Independência quem apoiava o D. João IV foi o povo. (FIM1C/FL1C) Em 1640, dia 1 de dezembro aconteceu um golpe de estado e dá-se a Restauração Portuguesa, governando a quarta dinastia o rei D. João IV. 	<ul style="list-style-type: none"> Neste imagem vemos um maremoto e nele encontramos barcos a afundar, casas a cair e nelas fogo a pegar, o fumo do fogo faz nuvens chegar. (FM1C/FBP1C) E no dia 1 de Novembro de 1755 Lisboa fica destruída. (FM1C/FBP1C) Em 1755 no dia 7 de Novembro dia de todos os santos aconteceu um grande terramoto, houve um incêndio e as pessoas que estavam nas igrejas fugiram para a praça central. (FRSC1/FG1C) Houve um tsunami gigante que matou 10 mil pessoas e destruiu Lisboa inteira. (FRSC1/FG1C) O terramoto de tão forte que foi criou um maremoto também. (FRM1C/FCD1C) 	<ul style="list-style-type: none"> Em Portugal houve três invasões francesas: 1.^a invasão aconteceu em 1807 e começou em Castelo Branco, avançaram para Abrantes e em Lisboa acabou a invasão em 1808. (FAO1C/FD1C) A 2.^a invasão começou no norte do país em Chaves, desceram para Braga e depois para o Porto, subiram para Amarante e acabou em Chaves ainda em 1809. (FAO1C/FD1C) A terceira invasão começou em 1810 em Sabugal, desceram para Buçaco e acabou em 1811 em Torres Vedras. (FAO1C/FD1C) Nesta imagem são visíveis as três invasões entre 1807 até 1811. (FMN1C/FM1C) Na primeira invasão entre as datas 1807 e 1808, esta batalha começou em França e acabou em Roliça. (FMN1C/FM1C) Na segunda invasão, no ano 1809 aconteceu a segunda invasão que começou no Norte do país. (FMN1C/FM1C) A terceira invasão entre as 	<ul style="list-style-type: none"> Havia um anjo que representava a liberdade. (FMC1C/FF1C) A maior parte das pessoas usava casacos e chapéus e uma espada na mão. (FMC1C/FF1C) Esta constituição aconteceu no ano de 1820 no século XIX. (FMC1C/FF1C) O acontecimento foi a revolução de 1820. (FMB1C/FRA1C)

	<p>(FG1C/FN1C)</p> <ul style="list-style-type: none"> • As vestimentas da nobreza normalmente não são feitas de couro. (FG1C/FN1C) • Em 1640, foi restabelecida a Restauração da Independência de Portugal e foi coroado D. João IV como rei. (FMP1C/FM1C) 		<p>datas 1810 e 1811 aconteceram as batalhas em Buçaco, Sabugal e na Rendinha. (FMN1C/FM1C)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Todas estas batalhas aconteceram no século XIX. (FMN1C/FM1C) 	
<ul style="list-style-type: none"> • Estabelece uma relação causal com outras situações 	<ul style="list-style-type: none"> • O povo e a nobreza ficaram felizes. (FG1C/FN1C) 	<ul style="list-style-type: none"> • Houve vários incêndios, prédios a caíram por ruínas foi uma das coisas que destruiu por completo a cidade de Lisboa. (FE1C) • Chamaram o ministro Marquês de Pombal que mandou construir Lisboa inteira e enterrar as pessoas. (FRSC1/FG1C) • Em 1755 aconteceu uma tragédia em Portugal, no reinado de D. José I. Em que milhares e milhares de pessoas morreram e ficaram feridas. (FRM1C/FCD1C) 	<ul style="list-style-type: none"> • Com a ajuda dos ingleses conseguiram derrotar os franceses. (FAO1C/FD1C) 	<ul style="list-style-type: none"> • Isto aconteceu porque a nossa rainha D. Maria I foi para o Brasil e por causa que não tínhamos liberdade suficiente. O príncipe D. João também fugiu para o Brasil. (FMC1C/FF1C) • A revolução aconteceu porque o rei e a rainha foram para o Brasil e o povo queria mais direitos (FMB1C/FRA1C) • Em 1822, criou-se a nova constituição – a monarquia constitucional. (FMB1C/FRA1C)

Anexo FF – Tabela análise de conteúdo. Atividade: Regicídio do rei

Dimensões	Tipo de questões	Imagem 1	Imagem 2
• Elementar	Quem/quais?	<ul style="list-style-type: none"> • Quem está no coche? (EAO1C) • Quem morreu no coche? (ERM1C) • Quem morreu no coche? (EM1C) • Quais as personagens que estão na imagem? (BP1C) • Qual é o nome do filho que morreu? (EMN1C) • Quem foi morto na carruagem? (EMN1C) • Quem morreu nesse dia? (EMP1C) • Quais são as pessoas que estavam atrás? (ERS1C) • Quais são as pessoas que morreram? (ERS1C) • Quem são as pessoas com as armas? (EIM1C) • Quem está na carroça? (EV1C) • Qual a cor da carruagem? (EL1C) 	<ul style="list-style-type: none"> • Quais as pessoas que estavam dentro da carroça? (EMN1C) • Quais as duas pessoas que morreram no local? (EGM1C) • Qual a pessoa que saiu em defesa com as balas? (EMP1C) • Das quatro pessoas na carruagem quais morreram? (EMC1C) • Quem morreu, dos quatro, na carruagem? (EMI1C) • Quais as pessoas da família real que morreram? (EAO1C) • Mataram quem? (EN1C) • D. Carlos estava morto? (ECD1C) • D. Carlos estava vivo? (ERM1C) • A rainha faleceu no regicídio? (ERA1C) • Uma das balas acertou em Luís Filipe? (ERM1C) • A partir desta imagem qual é o prédio atrás? (EMP1C) • Há pessoas naquela janela? (ERS1C)
	Quantas?	<ul style="list-style-type: none"> • Quantas pessoas estão a segurar na arma? (EL1C) • Quantas pessoas morreram na carruagem? (EIM1C) • O coche tem marcas de balas visíveis? (ERS1C) 	<ul style="list-style-type: none"> • Quantas pessoas morreram? (EV1C) • Quantas pessoas morreram (EL1C) • Da realeza quantas pessoas sobreviveram? (EL1C)
	Quem é quem?	<ul style="list-style-type: none"> • Quais os nomes dos regicidas? (ECD1C) • Como se chamam os atiradores? (EGM1C) • Como se chama o rei que morreu? (EM1C) • Como se chama a família que está no coche? (EIM1C) • Qual é o Manuel Buiça e o Alfredo Costa? (EMB1) • Qual é o nome do rei e do filho mais velho? (ERA1C) • Que nomes têm os regicidas? (EN1C) • Como é que se chama o rei? (EN1C) 	<ul style="list-style-type: none"> • Como se chama a mulher do rei? (EIM1C) • Como se chamam os atiradores? (EIM1C) • Como se chamam os sobreviventes? (EM1C) • Como se chama o assassinato do rei? (EM1C) • Tinham algum guarda por perto? (EMN1C) • A família real tinha guardas naquele momento a protegê-los? (EMC1C)
	Onde?	<ul style="list-style-type: none"> • Onde aconteceu este assassinato? (EMP1C) • Onde desembarcaram? (ECD1C) • Onde as balas foram acertadas? (ERM1C) 	<ul style="list-style-type: none"> • Onde ficaram os cadáveres dos regicidas? (ECD1C) • Onde se passa a ação? (EBP1C)

<ul style="list-style-type: none"> • Complexo 	<p>Porquê?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Porque é que os regicidas só mataram duas pessoas se pode passar para o tio e o irmão? (EJN1C) • Porque queriam a família real morta? (EAOC1) • Porque é que a arma deita fumo? (EG1C) • Como é que estavam tão perto e só mataram duas pessoas? (EMC1C) • O que será que a figura demonstra? (EMP1C) 	<ul style="list-style-type: none"> • Porque na imagem um guarda está a atirar para o público? (EJN1C) • Porque é que os atiradores mataram o rei D. Carlos I e o D. Luís? (EG1C) • Porque mataram o rei D. Carlos que era o rei e mataram o D. Luís porque? (EG1C) • Como é que o povo se sentiu naquele acontecimento? (EAO1C) • Qual é o momento que está representado na imagem? (EMB1C) • O que aconteceu nesta imagem? (EN1C)
--	-----------------------	---	--

Anexo GG - Tabela análise de conteúdo. Atividade: As frutas em Portugal

Dimensões	Imagem 1
<ul style="list-style-type: none"> • Elementar 	<ul style="list-style-type: none"> • Que frutas se cultivam em Portugal Continental? (AIM1C) • Qual é a principal fruta cultivada em Viseu? (ACD1C) • Quais são as duas frutas cultivadas em Leiria? (ACD1C) • Qual é o distrito em que se cultiva a laranja? (ACD1C) • Qual é o distrito que tem dois cultivo? (ARM1C) • Quais são os distritos que cultivam a pêra rocha? (ARM1C) • Quais são os distritos que cultivam a cereja? (ARM1C) • Qual é a cor que representa a cereja? (ARS1C) • Qual é a cor que representa a laranja? (ARS1C) • Quantas frutas estão na legenda? (ARS1C) • Qual é o distrito com duas cores? (ARS1C) • Quais são as cores que representam Leiria? (ARS1C) • Quais são as cores que encontra no mapa? (ARS1C) • Qual a principal fruta em Viseu? (AM1C) • A maçã é cultivada em que distritos? (AM1C) • Quais são as principais frutas cultivadas em Leiria? (AM1C) • Que fruta é produzida em Portalegre? (AMS1C) • Que fruta é produzida em Faro? (AMS1C) • A ameixa é produzida em que distrito? (AMS1C) • Aonde fica a pêra rocha? (AMS1C) • Em Castelo Branco é produzido o pêssigo e a maçã? (AMS1C) • E a maçã se não é produzida em Castelo Branco fica aonde? (AMS1C) • Quais são os frutos presentes neste mapa? (AMS1C) • Em Castelo Branco qual é a fruta que mais se produz? (AAR1C) • Quais os distritos que têm presença de produção de fruta? (AAR1C) • Qual é a principal fruta que se encontra em Évora? (AMR1C) • Onde é que é cultivado o pêssigo? (AM1C) • Que frutas são cultivadas em Leiria? (AMIC) • O que é que é cultivado em Viseu e na Guarda? (AM1C) • Olhando para o mapa sabes o principal cultivo de Lisboa? (AM1C) • Qual é a cor da maçã na legenda? (AM1C) • Qual é a fruta que se cultiva em Évora? (AM1C) • Qual é a fruta em Viseu mais habitual? (AJF1C)

	<ul style="list-style-type: none"> • Qual é a fruta mais comum em Faro? (AJF1C) • Qual é o distrito que tem dois tipos de cultivo diferente? (AMC1C) • Onde é o cultivo da cereja? (ABP1C) • Em Faro que fruta é cultivada? (ABP1C) • Qual é a fruta menos cultivada em Portugal Continental? (AMR1C) • Qual é a fruta mais cultivada em Portugal Continental? (AMR1C) • Qual é a fruta produzida em Leiria? (AMP1C) • Viana do Castelo produz alguma fruta? (AMP1C) • A pêra rocha é produzida em que lugar? (AMP1C) • A maçã é muito produzida no Norte, em que distritos? (AMP1C) • Em Évora qual é a fruta produzida? (AMP1C) • Qual é a principal fruta que se cultiva em Leiria? (AGM1C) • Qual é a principal fruta que se cultiva em Portalegre? (AGM1C) • Onde é que o pêssigo é cultivado? (AMN1C) • O que é que se cultiva em Leiria? (AMN1C) • Quantos distritos estão pintados? (AL1C) • Qual é a principal fruta plantada em Évora? (AL1C) • Quantos são os cultivos onde se cultiva fruta? (AIM1C) • Que outro título darias ao mapa? (AMP1C) • Que título daria a este mapa? (AM1C) • Neste mapa observa que há mais cultivo de fruta no Norte, no Centro ou no Sul? (AMC1C)
<ul style="list-style-type: none"> • Complexo 	<ul style="list-style-type: none"> • Porque é que todos os frutos não são cultivados em todos os lugares? (AG1C) • Porque o distrito de Leiria tem duas frutas dominantes? (AG1C) • Achas que o mapa está certo? (AMS1C) • O que é que este mapa nos indica? (AMR1C) • Neste mapa o que é que se observa? (AJV1C) • O que é que se vê naquele mapa? (AV1C) • Porque é que Leiria tem duas frutas diferentes? (AMP1C)