

AS POTENCIALIDADES DA IMAGEM COMO RECURSO DIDÁTICO NO DESENVOLVIMENTO DE ALUNOS HISTÓRICA E GEOGRAFICAMENTE COMPETENTES

Joana Neves

joanaaneves@hotmail.com

Alfredo Gomes Dias

adias@eselx.ipl.pt

<https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.150>

Resumo

O presente estudo foi concretizado em dois contextos socioeducativos distintos, no ano letivo 2015/2016, em duas turmas do 5.º e 3.º anos de escolaridade. Sem perder de vista as características dos alunos de ambos os contextos, foi possível definir uma problemática comum que orientou o estudo, a qual se centra na utilização da imagem enquanto recurso didático no desenvolvimento de alunos histórica e geograficamente competentes.

O objetivo do estudo passou pela compreensão das potencialidades das imagens e pela forma como estas possibilitam a promoção de aprendizagens no âmbito da História e Geografia.

A metodologia adotada aproxima-se do paradigma da metodologia da investigação-ação e o quadro teórico mobilizado corresponde aos conceitos e conceções que justificam a imagem enquanto recurso didático; que explicitam o que é esperado de um aluno histórica e geograficamente competente e que reconhecem o contributo das imagens

para o desenvolvimento dessas competências.

Quanto aos resultados obtidos, foi possível identificar três potencialidades na utilização da imagem em processos de ensino e aprendizagem da história e da geografia: (i) motivação dos alunos para as aprendizagens; (ii) desenvolvimento do pensamento crítico; e (iii) descoberta das intencionalidades expressas pelos signos linguísticos e icônicos.

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

Palavras-chave: recurso didático, imagem, competências, história e geografia.

Abstract

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

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

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

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

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

Keywords: teaching resource, image, skills, history and geography.

Introdução

O presente estudo resulta do trabalho realizado no âmbito da unidade curricular (UC) Prática de Ensino Supervisionada (PES) II, do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico (ME12CEB), na Escola Superior de Educação de Lisboa. A intervenção pedagógica foi realizada em dois contextos educativos distintos e incide na utilização da imagem enquanto recurso didático no desenvolvimento de alunos histórica e geograficamente competentes. Este tema surgiu no contexto pedagógico do 2.º CEB, nos meses de outubro, novembro e dezembro de 2015, devido à necessidade de motivar os alunos para os conteúdos da História e Geografia, e promover a reflexão sobre o meio onde vivem. Posteriormente, considerou-se que seria pertinente dar continuidade ao estudo no contexto educativo do 1.º CEB, nos meses de março, abril e maio de 2016.

O artigo encontra-se organizado em quatro secções: (i) enquadramento teórico; (ii) metodologia; (iii) a imagem enquanto recurso didático no ensino e aprendizagem da história e geografia e (iv) análise dos resultados. A primeira secção refere-se à revisão de literatura efetuada com o intuito de perceber o que justifica a imagem enquanto recurso didático; definição do que se entende por um aluno histórica e geograficamente competente e reconhecimento do contributo das imagens para o desenvolvimento dessas competências. Relativamente à segunda secção, esta destina-se à descrição dos métodos utilizados para a recolha e análise dos dados reunidos durante as diferentes fases do trabalho. Seguidamente, na terceira secção são relatadas as atividades realizadas quanto ao estudo levado a cabo e, por último, na quarta secção, são apresentados e analisados de forma crítica e reflexiva os resultados globais que foram obtidos.

A imagem enquanto recurso didático

Desde o início das primeiras civilizações que o homem tem produzido imagens, mas, nos dias de hoje, a sociedade imagética assume um protagonismo crescente (Gubern, citado por Carvalho, 2014, p. 5) e, por isso, compete às escolas promover nos alunos a reflexão sobre as imagens que os rodeiam, cativando-os para a utilização de novas linguagens que permitam uma melhor compreensão do mundo (Guimarães, 2014, p. 37).

A etimologia da palavra “imagem” conduz à palavra latina *imago*, *inis*, que significa “representação” ou “imitação”, mas, a conceção de imagem

remete para um dos obstáculos colocados à sua própria análise: o reconhecimento das intenções do autor. Efetivamente, as representações icônicas são produções do ser humano, pois, por si só não existem na natureza, sendo diversos os fatores que condicionam a sua elaboração, como a destreza e o estilo do autor, os materiais e técnicas utilizadas e a comunicação intencional, que tem por base a concepção acerca da realidade (Nunes, 2007). Em consonância com esta ideia, compreende-se que a análise iconográfica de cada indivíduo também é limitada pelo seu enquadramento sociocultural, pelo que “a diferença de interpretação face a uma mesma imagem não está exclusivamente relacionada com o modo como a percebemos fisicamente” (Gil, citado por Pinto, 2015, p. 32). A leitura de imagens prevê, portanto, a denotação – a descrição objetiva do que se vê – e a conotação – a apreciação subjetiva do observador (Guimarães, 2014). Joly (1994) defende que tem de se aceitar a incerteza acerca da mensagem do autor de cada imagem, caso contrário, o melhor seria não as analisar. Além disso, as múltiplas interpretações de cada imagem são aquilo que as torna potencialmente didáticas (Pinto, 2015).

A inclusão da imagem nas escolas está assente na ideia de que esta é utilizada para captar a atenção dos alunos (Carvalho, 2014). Calado (1994) afirma que as imagens comovem porque são expressivas e apelativas e convencem o “espetador” porque são testemunho da realidade.

Salienta-se ainda que outra das posições que a escola tem assumido face à imagem enquanto recurso didático é que a sua análise promove o “olhar crítico”, possibilitando que os alunos, indo para além do olhar, aprendam a ver. Por outras palavras, a sua análise promove espetadores críticos, tendo em conta o conjunto de capacidades intelectuais que são utilizadas para desocultar sentidos profundos e implícitos (Carvalho, 2014).

A descodificação da mensagem de uma imagem só é possível, no entanto, devido à existência de signos: “perspetivar a imagem como algo capaz de suscitar significados e interpretações é estar convicto da sua natureza semiótica ou semiológica, é abordar a imagem como signo” (Pinto, 2015, p. 28). Segundo Eco (1973), um signo é ou pode ser tudo aquilo que é usado para transmitir informação e, por isso, insere-se num processo de comunicação fonte-emissor-canal-mensagem-destinatário, constituindo-se como uma entidade que entra num processo de significação.

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

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

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

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

Neste sentido, se as imagens funcionam como representações com um papel determinante na criação, manutenção e recriação do conhecimento, nomeadamente da História e Geografia, estas “não devem ser usadas gratuitamente, mas é preciso que sejam escolhidas adequando-as aos objetivos propostos a partir dos conteúdos trabalhados, explorando uma relação sócio afetiva com a imagem numa situação de cognição” (Molina, citado por Guimarães, 2014, p. 27). Para que este fim seja cumprido é fundamental que o professor conheça a sintaxe própria da linguagem visual, pois, só assim é que poderá manipulá-la pedagogicamente. Para além disso, este deverá dar espaço ao aluno para que este possa ler autónoma e livremente as imagens que lhes são apresentadas, sendo o seu papel o de o guiar na descoberta dos códigos de conotação de cada uma delas (Calado, 1994).

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

O aluno histórica e geograficamente competente no 1.º e 2.º CEB

O conceito de *competência* pode ser definido como a capacidade de “ter suficiente conhecimento, julgamento, habilidades ou força para uma determinada tarefa” (Fleury & Fleury, 2011, p. 63). Esta definição, ainda que possa parecer genérica, apresenta dois aspetos essenciais ligados ao significado de *competência*, nomeadamente, “conhecimento” e “tarefa”.

Deste modo, o significado de *competência* traduz-se na inteligência prática que tem por base os conhecimentos adquiridos e que se transformam perante a complexidade das situações com que o indivíduo se vai deparando (Fleury & Fleury, 2001). No fundo, são as capacidades que ficam na memória do processo de ensino e aprendizagem experienciado.

No caso das competências ligadas ao ensino e aprendizagem da História e Geografia, é relevante referir, em primeiro lugar, que ambos os saberes visam formar cidadãos capazes de pensar criticamente sobre o meio e de atuar sobre o mesmo de forma ativa. A partir do processo de construção do saber histórico, centrado na reconstrução, interpretação e compreensão do passado, com o intuito responder às interrogações do presente (Garrido, citado por Dias & Martins, 2011), estabeleceu-se que para o 1.º e 2.º CEB o núcleo de competências a ser desenvolvido pelos alunos deveria incidir (i) no *tratamento de informação/utilização de fontes*, ou seja, na pesquisa, na seleção e no tratamento de informação que se transforma em conhecimento mobilizável; (ii) na *compreensão histórica* integrando as dimensões de *temporalidade, espacialidade e contextualização*, isto é, na compreensão da realidade que permite a compreensão dos problemas que o presente nos coloca no nosso quotidiano; e, (iii) na *comunicação histórica*, ou seja, na utilização de diferentes linguagens que possibilita a estruturação do pensamento e a expressão adequada, em função das mensagens que se pretendem transmitir (Dias, 2017).

Deste modo, a História promove uma visão ampla do ser humano, levando o aluno a conhecer os diferentes modos de vida e a sua evolução no tempo e no espaço. Deverá também ajudá-lo a perceber como os conflitos poderão ser solucionados, visto que desenvolverá as suas noções de poder, controlo de poder e de participação na vida política, alertando-o para a necessidade de conhecer os limites à ação humana, através da análise dos mecanismos económicos e sociais (Dias & Horta, 2006). Em suma, a inclusão da História no currículo “surge como algo de natural e necessário, na medida em que permite a aquisição de um conjunto de saberes e o desenvolvimento de um conjunto de

capacidades e atitudes que nenhuma outra forma específica do conhecimento pode substituir” (Dias & Hortas, 2006, p. 7).

Por sua vez, a Geografia, ao ser considerada a ciência associada à descrição e análise das alterações das relações espaciais dos fenómenos terrestres em permanente inter-relação com a humanidade (Dias & Martins, 2011), permitirá desenvolver competências nos alunos de modo a que estes sejam capazes de responder às seguintes questões: *onde se localiza? porque se localiza? como se distribui? quais as características? qual o impacto? e como deve ser gerido para benefício mútuo da humanidade e do ambiente?* Tendo por base esta ideia, estipulou-se que o núcleo de competências para o 1.º e 2.º CEB a serem alcançadas ao nível da Geografia deveriam ser agrupadas em três dimensões, nomeadamente, (i) a *localização*, (ii) o *conhecimento dos lugares e das regiões*, e (iii) o *dinamismo das inter-relações entre espaços* (Ministério da Educação, 2001).

Assim, assume-se que a Geografia, pela

posição de charneira que ocupa entre as ciências naturais e sociais, a diversidade de técnicas e códigos linguísticos que mobiliza, nenhuma outra área do conhecimento pode dotar melhor os alunos da competência de «saber pensar o espaço», imprescindível tanto para o exercício da cidadania responsável, como para aprendizagem ao longo da vida e a integração plena das pessoas no mundo moderno (Cachinho, 2000, pp. 87-88).

As competências do saber histórico e geográfico são pensadas de forma integrada nos primeiros ciclos do ensino básico, garantindo uma linha de progressivo desenvolvimento e aprofundamento: no 1.º CEB, esta integração concretiza-se no âmbito da área disciplinar do Estudo de Meio; no 2.º CEB na disciplina de História e Geografia de Portugal.

Considera-se, então, que os alunos no final do 1.º e do 2.º CEB, na sua generalidade, serão historicamente competentes se: (i) forem capazes de utilizar fontes primárias e secundárias como apoio a interpretações de acontecimentos históricos; (ii) demonstrarem conhecimentos essenciais da História de Portugal num contexto cronológico amplo, localizando factos e datas estudadas no friso cronológico; (iii) resolverem situações que envolvam a deslocação e localização; (iv) revelarem uma compreensão sobre o modo como se deu o desenvolvimento da sociedade; (v) revelarem uma compreensão da história da sua localidade, relacionando-a com a história nacional; (vi) evidenciarem uma apreciação dos avanços tecnológicos, científicos e artísticos ao longo da história e a consciência de que as sociedades possuem certas características

em épocas diferentes, desenvolvidas a partir das experiências passadas; e, por fim, (vii) utilizarem diferentes formas de comunicação (oral e escrita) para narrar ou descrever acontecimentos históricos através da análise e produção de materiais diversos (Ministério da Educação, 1998).

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

A imagem enquanto recurso potenciador de competências do saber histórico e geográfico

Quando se pensa numa sala de aula enquanto espaço de aprendizagem, o importante não é que o professor esteja apenas atento àquilo que os seus alunos aprendem, mas também à forma como aprendem (Tabela 1). Neste sentido, ao se encarar a imagem enquanto recurso didático não importa somente a informação que esta contém, mas também o modo como ela permite transmitir essa informação (Calado, 1994).

Como é evidenciado, a exploração de imagens poderá contribuir para o desenvolvimento de competências inerentes ao *tratamento de informação e utilização de fontes* em História. De acordo com Pierre Salmon (Ferreira, Cruz & Martins, 2013), as fontes são os materiais que o historiador utiliza para exercer o seu ofício e, nesse sentido, é importante que o aluno saiba mobilizá-las e que aprenda a produzir informação a partir das mesmas, construindo o seu próprio conhecimento sobre o mundo que o rodeia (Dias & Hortas, 2006).

Tabela 1. – Competências específicas do saber histórico e geográfico.
Adaptado de Ministério da Educação, 2001. Dos autores.

Competências do saber histórico	Tratamento de informação/ utilização de fontes	Distinguir fontes de informação com diferentes linguagens: iconográfica. Recolher, registar e tratar diferentes tipos de informação. Utilizar vestígios de outras épocas como fontes de informação. Observar e descrever aspetos da realidade física e social. Formular hipóteses. Identificar, localizar no tempo e caracterizar mudanças ocorridas na sociedade.
	Compreensão histórica: temporalidade	Relacionar passado e presente. Aplicar os conceitos de mudança/permanência na caracterização da sociedade.
	Compreensão histórica: espacialidade	Caracterizar os principais contrastes na distribuição espacial das atividades económicas Localizar espaços longínquos/familiares próximos. Relacionar espaços próximos/espaços longínquos. Distinguir características concretas da sociedade em diferentes períodos. Identificar as marcas e as alterações na natureza provocadas pela ação humana.
	Compreensão histórica: contextualização	Comparar as mudanças registadas na natureza em diferentes épocas históricas. Caracterizar os modos de organização do meio físico e social. Relacionar a organização territorial com as características físicas e humanas do território. Reconhecer as formas de organização do espaço nacional em diferentes períodos. Comunicar a partir da análise e produção de documentos iconográficos.
	Comunicação em História	Comunicar oralmente descrições de fontes iconográficas e narrações. Comparar representações diferentes da Terra: imagens de satélite, fotografias aéreas, globos e mapas. Ler mapas (escalas e legendas).
	Localização	Localizar continentes e oceanos. Localizar Portugal, a Península Ibérica, a Europa e o mundo. Descrever a localização relativa dos elementos naturais e humanos da paisagem.
Competências do saber geográfico	Conhecimento de lugares e regiões	Recolher informação sobre o território: características físicas, sociais e económicas. Reconhecer os aspetos naturais e humanos do meio. Entender a atuação das pessoas face às características físicas do território.
	Dinamismo da relação entre espaços	Entender o modo como os movimentos de pessoas, bens, serviços e ideias entre os diferentes territórios têm implicações importantes para a área de partida e chegada. Expressar opiniões sobre as características positivas e negativas do meio. Reconhecer o modo como os diferentes espaços se integram em contextos sucessivamente mais vastos.

Por sua vez, no que diz respeito ao contributo da análise de imagens para o desenvolvimento de competências ligadas à *compreensão histórica*, nomeadamente à *temporalidade*, os alunos poderão desenvolver algumas capacidades relacionadas com o desenvolvimento do pensamento histórico. Como se sabe, o tempo histórico é uma das dimensões essenciais da História, afinal, “a História é o tempo e o tempo é História” (Santisteban & Pagés, 2011, p. 230). E, por isso, a consciência temporal é fundamental para o desenvolvimento da consciência histórica (Santisteban & Pagés, 2011), pelo que as ações pedagógicas do professor deverão ter como intenção formar os seus alunos para que sejam capazes de “historiar” as suas experiências.

No que se refere à *espacialidade* também inerente à *compreensão histórica*, o trabalho realizado em torno das imagens permitirá aos alunos (i) caracterizar os principais contrastes na distribuição espacial das atividades económicas; (ii) localizar espaços pessoais/familiares próximos e (iii) relacionar espaços próximos/espaços longínquos (Ministério da Educação, 2001). Estas competências são essenciais na formação

histórica e geográfica do aluno pois permitem que os conhecimentos sejam construídos a partir daquilo que lhes é familiar e próximo, progredindo do local para o mundo. Contudo, essa passagem deverá ser apresentada como a leitura de capítulos que fazem parte do mesmo livro e que mantêm uma relação e continuidade.

Assim, e quanto à *contextualização* intrínseca à *compreensão histórica*, a análise de imagens pelos alunos potenciará a desenvoltura de certas competências, particularmente as que se relacionam com o compreender a contextualização histórica como forma de entender os motivos das ações humanas, e compreender e explicar os acontecimentos e processos históricos mediados pelas características físicas e sociais dos territórios.

Por último, e relativamente à *comunicação em história*, as atividades associadas à exploração de imagens possibilitarão que os alunos desenvolvam determinadas competências de comunicação que consideramos primordiais. Pedir ao aluno que comunique as suas pre-conceções ou as aprendizagens já efetuadas constitui uma das formas mais genuínas de entendimento sobre aquilo que ele já sabe sobre um determinado assunto, ou o que já aprendeu sobre o mesmo. De facto, quando comunicamos com o Outro somos obrigados, ainda que inconscientemente, a organizar e a avaliar as nossas próprias ideias.

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

Posto isto, a partir das imagens, o aluno poderá realizar aprendizagens ao nível da *localização*. Os mapas, fotografias aéreas e as imagens digitais são documentos geográficos básicos para o desenvolvimento destas capacidades por permitirem caracterizar um território, na medida em que se constituem como fontes de informação sobre os lugares acerca dos quais não podemos ter um conhecimento direto, pela sua extensão ou distância, e por permitirem obter informação sobre aspetos invisíveis, isto é, difíceis de observar diretamente (Dias & Hortas, 2006).

Por sua vez, para o *conhecimento de lugares e regiões*, a utilização didática das imagens poderá contribuir para que os alunos possam aprender a (i) recolher informação sobre o território: características físicas, sociais e económicas, e a (ii) reconhecer os aspetos naturais e

humanos do Meio (Ministério da Educação, 2001). Saber localizar lugares no mundo, não é, assim, suficiente para que os alunos os conheçam verdadeiramente: há que aprender a distinguir o que os compõe, mais especificamente, quais os elementos naturais e humanos que os identificam como únicos para o homem.

Em último lugar, e no que diz respeito às competências ligadas ao *dinamismo da relação* entre espaços, as imagens enquanto recurso educativo fomentarão a construção de certas aptidões dos alunos, na medida em que os ajudarão a saber localizar os espaços e a caracterizá-los quanto aos seus elementos naturais e humanos. Importa também que os alunos consigam relacionar os espaços entre si, reconhecendo que o espaço geográfico é considerado “um espaço ordenado, modelado, “produzido” pelas sociedades, pelas suas actividades, mas também pelo meio natural e pelas heranças históricas” (Baud, Bourgeat & Bras, 2005, citado por Dias & Martins, 2011, p. 2).

Por fim, importa acrescentar que a análise de imagens pode ser um recurso fundamental para o desenvolvimento do vocabulário histórico e geográfico, em torno dos seus conceitos específicos. Tal poderá ser concretizado a partir da imagem visto que esta é uma linguagem que não exclui a linguagem verbal (Calado, 1994). Como refere Joly (1994), “é injusto achar que a imagem exclui a linguagem verbal, em primeiro lugar porque a segunda quase sempre acompanha a primeira, na forma de comentários, escritos ou orais, títulos ou legendas” (p. 136). E, por isso, Pinto (2015) afirma que descodificar o sentido da imagem em sala de aula equivale à verbalização da imagem: traduzimos em palavras aquilo que vemos, interpretamos e colocamos em evidência a complementaridade entre linguagem visual e linguagem verbal.

Metodologia

Uma vez que o estudo realizado emergiu da prática desenvolvida, pode-se considerar que ele se aproxima de um projeto de investigação-ação, mobilizando, fundamentalmente, uma metodologia mista, de cariz qualitativo e quantitativo (Elliott, 2000), que se desenvolveu em dois momentos/contextos distintos, o primeiro no 2.º CEB e o segundo no 1.º CEB. De acordo com Fonte (2012), a investigação-ação pressupõe sempre uma ação que remete para a transformação da realidade, garantindo uma prática que incorpora a reflexão fundamentada das experiências anteriores.

No seguimento desta ideia, compreende-se a importância de caracterizar o contexto sociocultural com o intuito de o transformar (Santesteban & Pagés, 2011). Essa caracterização foi efetuada numa das

primeiras fases do trabalho e foram utilizadas algumas técnicas na recolha de dados, designadamente, a pesquisa documental (Projeto Educativo dos Agrupamentos, planificações anuais e documentos produzidos pelos docentes titulares respeitantes à organização das aprendizagens e às características dos alunos e suas avaliações) e a observação (naturalista, participante e sistemática).

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

Uma vez finalizada a intervenção educativa, e no que se refere ao estudo efetuado, foram reunidos dados relativos à sua problemática, sendo que a pesquisa bibliográfica foi a técnica privilegiada nesta etapa, uma vez que esta remete “para uma melhor compreensão do fenómeno social em estudo, que implica, necessariamente, identificar toda a investigação anterior relevante com a qual este fenómeno se relaciona” (Coutinho, 2015, p. 59).

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

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

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

No que se refere ao contexto do 2.º CEB, no âmbito da área discipli-

nar de História e Geografia de Portugal (HGP), seis das sessões lecionadas estiveram relacionadas com o estudo realizado. Mais concretamente, cinco sessões direcionaram-se para o estudo do subtema “ambiente natural e primeiros povos” e uma última incidiu sobre o estudo do subtema “os romanos na Península Ibérica – resistência e romanização”, mas sempre privilegiando a utilização de imagens como recurso promotor de aprendizagens da História e da Geografia.

No que diz respeito à primeira sessão de HGP lecionada, os objetivos gerais definidos na planificação foram: *reconhecer a origem dos povos que se fixaram na Península Ibérica e reconhecer os recursos naturais que possibilitaram a fixação dos povos na Península Ibérica*. Neste sentido, foram distribuídos dois mapas a cada um dos alunos: um planisfério e outro da Península Ibérica sem fronteiras políticas. Com efeito, o objetivo passou pela localização dos continentes, dos oceanos e da Península Ibérica, bem como da origem dos povos que aí se fixaram. Posteriormente, para o segundo mapa mencionado, foram apontadas, numa discussão conjunta, as vantagens dos recursos naturais da Península, como a costa marítima extensa, a presença de animais, a existência de rios e de florestas, associadas à fixação do homem.

Na segunda e terceira sessões realizadas, o objetivo geral residia em *reconhecer as características das comunidades agro-pastoris* e, para isso, foi apresentada uma imagem que possibilitou aos alunos, através da sua descrição e análise, compreenderem algumas características destas comunidades. Esta imagem foi complementada com outras, com o objetivo de ilustrar alguns dos utensílios desenvolvidos por aquelas comunidades, sendo explorada a utilidade de cada um deles.

No que diz respeito à quarta aula, um dos objetivos gerais consistia em *localizar os povos agro-pastoris na Península Ibérica* e, para o seu cumprimento, foi distribuído um mapa da Península Ibérica a cada um dos alunos para que, numa discussão em grande grupo, este recurso fosse explorado e localizado o território de origem de cada povo – os Iberos, os Celtas, os Celtiberos e os Lusitanos – sendo, simultaneamente, partilhadas algumas das curiosidades que os levaram a fixarem-se em determinados territórios da Península. No final da aula, foi realizado um jogo com o intuito de testar, de forma lúdica, os conhecimentos dos alunos sobre a localização dos territórios em que se fixaram os povos agro-pastoris.

Para a quinta sessão, um dos objetivos gerais definidos foi *conhecer os primeiros povos mediterrânicos que contactaram com as populações da Península Ibérica*. Foi, então, iniciado um diálogo com os alunos para que estes percebessem que o comércio fomentou uma relação entre os recursos naturais da Península e a fundação de colónias e feitorias de outros povos. Posteriormente, exploraram-se, em grande grupo, os itinerários de cada um dos povos até à Península Ibérica, sendo que os

alunos desenharam os vários percursos no mapa. Depois de efetuada esta tarefa, o mapa que havia sido completado foi analisado no sentido de levar os alunos a compreenderem a designação “povos mediterrânicos”. Acrescenta-se que foram apresentados dois slides com imagens que ilustravam os produtos trocados entre os povos mediterrânicos e os povos da Península Ibérica, evidenciando-se também o contributo destas civilizações para o enriquecimento das culturas peninsulares.

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

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

Na turma do 1.º CEB, em que decorreu a intervenção, o estudo inseriu-se no projeto de escola “(Re)Descobrir Lisboa”, cujo principal objetivo era levar os alunos a conhecerem alguns vestígios do seu meio local e, por sua vez, a compreenderem de que modo é que estes refletiam a história desse território, mais concretamente, dar a conhecer alguns dos locais mais atrativos/significativos da cidade de Lisboa. A viagem foi realizada num veículo “anfíbio” que efetuou um percurso por terra e por água. Durante o percurso, um animador interagiu com os passageiros, partilhando mitos, lendas e curiosidades sobre Lisboa, pelo que este assumiu também a função de dinamizador.

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

Assim, foi projetado um mapa da área circundante da escola e distribuiu-se um a cada aluno para que, em grande grupo, identificassem alguns pontos de referência do seu quotidiano e traçasse um percurso, identificando os pontos de partida e de chegada. Seguidamente, foi projetado um mapa das linhas do Metro e foram explorados diferentes itinerários que poderiam ser efetuados, tendo em conta o ponto de

partida e de chegada. Por fim, cada aluno desenhou o itinerário que realiza diariamente de casa até à escola. Nesse desenho deveriam ser identificados o ponto de partida, o ponto de chegada, bem como os pontos de referência que considerassem relevantes.

Posteriormente, e próximo do dia da visita, foi explicado aos alunos o modo como esta iria decorrer. A turma iria ser organizada a pares e cada um iria receber um mapa, no qual constava o itinerário a ser efetuado. O pretendido era que fossem numerados os locais referenciados no decorrer da viagem. Foi ainda solicitado que trouxessem, se pudessem, algum equipamento que lhes permitisse recolher fotografias dos locais observados. De acordo com Hortas e Mendes (2013), as fotografias mostram de forma estática as paisagens que resultam da inter-relação entre fatores físicos e humanos e, como tal, constituem um importante instrumento de análise que se baseia, fundamentalmente, na observação.

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

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

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

através da realização de atividades ligadas aos itinerários, em que foram sobretudo trabalhados dois objetivos gerais: *descrever itinerários não diários e localizar os pontos de partida e de chegada* (Ministério da Educação, 2004).

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

Análise dos resultados

Para a análise dos dados recolhidos, no sentido de reconhecer *as potencialidades da imagem enquanto recurso didático no desenvolvimento de alunos histórica e geograficamente competentes* – é fundamental lembrar as três potencialidades associadas à imagem enquanto recurso didático no processo de ensino e aprendizagem da história e da geografia: (i) promover a motivação pelas aprendizagens (ii) estimular o pensamento crítico e (iii) fomentar a descoberta de intencionalidades expressas pelos signos icónicos e pelos signos linguísticos¹.

Contexto do 2.º CEB

Os instrumentos de avaliação construídos no âmbito deste estudo consistiram (i) na criação de grelhas de observação para uma avaliação formativa, no que se refere à motivação e ao desenvolvimento do pensamento crítico; e (ii) na aplicação de fichas de avaliação sumativa respeitantes aos subtemas lecionados – “ambiente natural e os primeiros povos” e “os romanos na Península Ibérica – resistência e romanização”.

Assim, quanto à motivação dos alunos, verificou-se que na 1.ª semana de intervenção, a maioria (15 alunos representando 68,2%)² *participou ativamente na partilha e discussão de ideias e demonstrou entusiasmo pela partilha e discussão de ideias*. Estes níveis de motivação mantiveram-se estáveis nas duas semanas seguintes, embora com sinais de uma ligeira redução, tendo em conta o equilíbrio que se estabelece entre o “sim” (36,4% e 31,8%) e o “às vezes” (27,3% e 31,8%).

Quanto ao indicador *demonstra entusiasmo no processo de análise de imagens*, observa-se uma ligeira melhoria entre a primeira e a segunda semana, atingindo, na terceira semana, 17 alunos, representando 45,5% de “sim” e 31,8% de “às vezes”, num total de 77,3% (tabelas 2 e 3).

1 - Cf. ponto 1 do presente artigo.

2 - Como se pode confirmar pelos dados constantes nas tabelas, nem todos os alunos foram observados. Todavia, os cálculos das percentagens foram realizados tendo por base o número total dos alunos da turma: 22.

Tabela 2. – Avaliação do indicador "Participa ativamente no processo de análise de imagens".

Fonte: Tabelas de registos semanais das aprendizagens dos alunos.

SEMANAS	Verde (sim)		Amarelo (às vezes)		Vermelho (não)		Cinzento (NO)		Totais	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Semana 1	11	50,0	4	18,2	4	18,2	3	13,6	22	100,0
Semana 2	8	36,4	6	27,3	6	27,3	2	9,1	22	100,0
Semana 3	7	31,8	7	31,8	3	13,6	5	22,7	22	100,0
Total	26	39,4	17	25,8	13	19,7	10	15,2	66	100,0

Tabela 3. – Avaliação do indicador "Demonstra entusiasmo no processo de análise de imagens".

Fonte: Tabelas de registos semanais das aprendizagens dos alunos.

SEMANAS	Verde (sim)		Amarelo (às vezes)		Vermelho (não)		Cinzento (NO)		Totais	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Semana 1	11	50,0	4	18,2	4	18,2	3	13,6	22	100,0
Semana 2	8	36,4	6	27,3	6	27,3	2	9,1	22	100,0
Semana 3	10	45,5	7	31,8	0	0,0	5	22,7	22	100,0
Total	29	43,9	17	25,8	10	15,2	10	15,2	66	100,0

Observando os totais obtidos em cada um dos indicadores ao longo das três semanas, os resultados positivos, expressos nos níveis adotados – “sim” e “às vezes” – oferecem-nos percentagens de 65,2% para primeiro indicador (39,4%+28,8%), e de 69,7% para o segundo (43,9%+25,8%). Estes dados positivos assumem um particular relevo, considerando o contexto e as características dos alunos que compunham a turma, nomeadamente ao nível das suas competências sociais, em particular no que concerne ao respeito pelas regras na sala de aula.

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

No que diz respeito ao desenvolvimento do pensamento crítico, conclui-se, segundo as grelhas de registo de observação, que, quanto à capacidade que os alunos manifestaram na descrição dos signos

presentes nas fontes iconográficas, existiu uma progressão positiva ao longo das três semanas de intervenção, como se pode verificar na Tabela 4.

SEMANAS	Verde (sim)		Amarelo (às vezes)		Vermelho (não)		Cinzento (NO)		Totais	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Semana 1	3	13,6	2	9,1	14	63,6	3	13,6	22	100,0
Semana 2	5	22,7	3	13,6	12	54,5	2	9,1	22	100,0
Semana 3	8	36,4	9	40,9	0	0,0	5	22,7	22	100,0
Total	16	24,2	14	21,2	26	39,4	10	15,2	66	100,0

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

Fonte: Tabelas de registos semanais das aprendizagens dos alunos.

Este resultado permite-nos pensar que as análises efetuadas ao longo das três semanas contribuiriam, de forma gradual, para uma maior capacidade de descrição dos signos, atingindo, na terceira semana (36,4%+40,9%) um total de 77,3% dos alunos com um dos níveis positivos, não obstante o grau de exigência que assume a descrição das imagens e a sua interpretação.

Também a capacidade de questionar os signos icónicos regista, apenas na última semana, uma melhoria significativa, como se pode constatar pela Tabela 5, atingindo um total de 14 alunos e representando 63,6%. As melhorias registadas devem-se à preocupação em orientar a discussão do grupo e, à medida que este melhorou, a sua capacidade de descrição e de questionar os signos foi sendo aperfeiçoada. Além disso, como os alunos se mostraram mais motivados perante a análise de imagens apresentadas na 3.ª semana, esse fator também contribuiu para os resultados positivos alcançados.

SEMANAS	Verde (sim)		Amarelo (às vezes)		Vermelho (não)		Cinzento (NO)		Totais	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Semana 1	1	4,5	4	18,2	14	63,6	3	13,6	22	100,0
Semana 2	0	0,0	4	18,2	16	72,7	2	9,1	22	100,0
Semana 3	1	4,5	13	59,1	3	13,6	5	22,7	22	100,0
Total	2	3,0	21	31,8	33	50,0	10	15,2	66	100,0

Tabela 5. – Avaliação do indicador "questiona os signos presentes nas imagens".

Fonte: Tabelas de registos semanais das aprendizagens dos alunos.

Em último lugar, e de acordo com a análise efetuada (Tabela 6), analisou-se a capacidade que os alunos demonstraram para relacionar signos iconográficos.

SEMANAS	Verde (sim)		Amarelo (às vezes)		Vermelho (não)		Cinzento (NO)		Totais	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Semana 1	7	31,8	8	36,4	4	18,2	3	13,6	22	100,0
Semana 2	9	40,9	7	31,8	4	18,2	2	9,1	22	100,0
Semana 3	9	40,9	8	36,4	0	0,0	5	22,7	22	100,0
Total	25	37,9	23	34,8	8	12,1	10	15,2	66	100,0

Tabela 6. – Avaliação do indicador "Relaciona os signos presentes nas imagens para retirar conclusões".

Fonte: Tabelas de registos semanais das aprendizagens dos alunos.

Em relação a este indicador, regista-se uma progressão contínua ao longo das três semanas, atingindo, na última, os 77,3%.

No total, os resultados foram particularmente positivos (72,7%: 37,9% “sim” e 35,8% “às vezes”), podendo-se inferir que a sua capacidade de relacionar os signos e tirar conclusões traduz as aprendizagens realizadas ao nível dos conteúdos que estavam a ser trabalhados no âmbito da HGP.

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

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

Contexto do 1.º CEB

A avaliação formativa realizada no contexto do 1.º CEB centra-se nos resultados ligados à sequência de atividades referente ao Projeto “(Re)Descobrir Lisboa”, no âmbito da área disciplinar de Estudo do Meio. Uma vez que o grupo de alunos se encontrava no 3.º ano de escolaridade, e tendo em conta os dados recolhidos, a avaliação assumiu um carácter essencialmente qualitativo. Saliente-se ainda que esta avaliação continuou a pautar-se pelas potencialidades associadas à imagem, já anteriormente identificadas.

Assim, na atividade realizada antes da visita de estudo e respeitante

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

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

No que respeita à atividade posterior à visita de estudo, esta dividiu-se em duas tarefas: (i) correção e reflexão sobre o percurso da visita de estudo e (ii) realização, a pares, de uma ficha de trabalho sobre a viagem experienciada. Na primeira tarefa, constatou-se que todos os pares de trabalho participaram ativamente e de modo reflexivo na partilha e discussão de ideias, sendo que o grupo conseguiu, na sua maioria, identificar no itinerário a ordem dos locais observados durante a viagem, o ponto de partida e de chegada e outros locais que se constituíam como referência, participando todos na construção da legenda do respetivo percurso. Na segunda tarefa, verificou-se que dos onze pares, somente três é que apresentaram algumas dificuldades na associação das fotografias dos locais observados na viagem de autocarro aos números atribuídos aos locais do itinerário, pelo que este é um resultado bastante satisfatório. Acrescenta-se que também lhes foi pedido que escrevessem o que sabiam sobre cada imagem, sendo que a maioria dos alunos cumpriu positivamente os indicadores *mobiliza as ideias exploradas na visita de estudo e comunica, por escrito, os seus conhecimentos sobre as fontes iconográficas.*

No que se refere à última atividade relativa ao projeto “(Re)Descobrir Lisboa”, esta remetia para a realização de um painel expositivo como forma de sistematização das aprendizagens efetuadas e das experiências vividas pelos alunos. Para além disso, esse painel seria o meio utilizado para divulgar o trabalho realizado pelo grupo à comunidade escolar. Deste modo, importa referir que todos os alunos

corresponderam positivamente aos indicadores de avaliação centrais a esta atividade, particularmente, *participa na elaboração do painel e demonstra sentido estético na elaboração do painel*.

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

A motivação foi transversal às diferentes fases do trabalho. Num primeiro momento, através da exploração dos itinerários no mapa do Metro de Lisboa e de um mapa do meio local, foi possível reconhecer o impacto dessas imagens enquanto recurso pedagógico, através do envolvimento e entusiasmo dos alunos durante a realização das tarefas propostas. A segunda tarefa, relacionada com as vivências experimentadas durante a visita de estudo, constituiu o ponto mais elevado no capítulo da motivação, confirmando-se o quanto o trabalho de campo é uma mais-valia na construção do saber por parte dos alunos. As respostas obtidas na grelha de recolha de informação sobre o questionário de satisfação dos alunos confirmaram a vontade de quase todos (com apenas duas exceções) em querer continuar a desenvolver as atividades previstas. Após a visita, já na sala de aula, a terceira tarefa centrada na (i) correção do itinerário da visita, (ii) identificação das imagens dos locais de Lisboa visitados numa ficha de trabalho e (iii) redação de um significado ou memória a propósito da imagem/local, foi patente o entusiasmo das crianças, o que se traduziu no segundo questionário de satisfação realizado, com resultados finais semelhantes aos alcançados na atividade anterior. Finalmente, na última atividade relacionada com a visita de estudo e divulgação das suas atividades – construção de um painel coletivo – verificou-se que todos os alunos se mostraram muito envolvidos nesta tarefa.

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

Finalmente, a descoberta de intencionalidades expressas pelos signos icónicos e pelos signos linguísticos concretizou-se através do trabalho dos alunos de descodificar as legendas/signos presentes nos mapas que serviram de base ao trabalho; a planta do Metro, a planta do local da escola; o mapa do itinerário da visita de estudo e nas mensagens reveladoras que os alunos avançaram sobre os saberes e significados que atribuíram a cada um dos locais visitados. A propósito

desta última tarefa, foi distribuída uma ficha de trabalho em que se apresenta uma imagem de cada um dos locais visitados, solicitando-se aos alunos que, à frente da imagem, identificassem o local e apresentassem a sua frase. Convém, desde já esclarecer que nem todos os alunos escreveram frases sobre todos os locais. A título ilustrativo será feita a análise de conteúdo das frases dos alunos, de duas das doze imagens que foram disponibilizadas.

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

Padrão dos Descobrimentos, localizado em Belém. Os seus testemunhos incidem sobretudo no simbolismo associado a este monumento, neste caso, a expansão marítima portuguesa. Eles também evidenciaram a presença de alguns dos heróis presentes no Padrão, especialmente, a figura central da proa – o infante D. Henrique – e a sua mãe, D. Filipa de Lencastre, a única figura feminina do monumento e símbolo de todas as mães que zelaram pelos filhos, que partiram na descoberta de um novo mundo. A partir das referências dos alunos, denota-se a importância do sentido de pertença a um território e da existência de um passado comum para que as aprendizagens relativas aos acontecimentos históricos tenham significado para aqueles que aprendem sobre eles.

Concluiu-se, assim, e de um modo qualitativo, que as principais competências da História e da Geografia desenvolvidas pelos alunos do 1.º CEB foram: (i) observar e descrever aspetos da realidade física e social; (ii) localizar espaços pessoais/familiares próximos; (iii) distinguir características concretas da sociedade em diferentes períodos (iv) comunicar oralmente e por escrito descrições de fontes iconográficas; (v) ler mapas; (vi) localizar espaços pessoais/familiares próximos e (vii) localizar os lugares da região onde vive.

Conclusão

Em primeiro lugar, pensamos ser possível concluir que a utilização

da imagem na sala de aula se faz valer como um recurso essencial à promoção do desenvolvimento de competências da história e da geografia. Esta premissa é sustentada pela análise dos resultados alcançados, verificando-se que os alunos, na sua maioria, se sentiram motivados perante as aprendizagens que eram realizadas a partir das fontes iconográficas; desenvolveram o pensamento crítico e ainda a sua capacidade de descobrir as intencionalidades expressas pelos signos icónicos e linguísticos. Apesar de as melhorias verificadas não terem sido de grande relevância, cremos que o estudo efetuado foi um passo dado na direção desejada, neste caso, no desenvolvimento de aprendizagens significativas pelos alunos, tendo a imagem como o meio indutor das mesmas.

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

É ainda de salientar que teria sido essencial a realização de atividades que tivessem por base o trabalho de campo, pois, apesar de terem sido feitas associações entre o passado e o presente aquando da análise de imagens, foi sentido que os alunos deste contexto careciam de contactar com o património histórico e cultural do seu meio local. Por outro lado, talvez tivesse sido necessário diversificar o modo como as imagens foram abordadas na sala de aula, na tentativa de tornar o processo mais motivador. A verdade é que, apesar de terem sido realizadas tarefas diferentes a partir das fontes iconográficas, a sua análise foi feita a partir do diálogo em grande grupo. Isso teve por base uma intencionalidade muito específica, que era a de resolver os conflitos entre os alunos.

Quanto ao contexto do 1.º CEB, os principais obstáculos encontrados dizem respeito ao planeamento das atividades que foram realizadas para a concretização do projeto “(Re)Descobrir Lisboa”.

Considerando que o objetivo era fomentar a descoberta dos elementos do passado do meio local, e que esses remetiam, sobretudo, para conteúdos ligados à época dos Descobrimentos, inicialmente, foi difícil perceber quais as informações que poderiam ser divulgadas ao grupo de alunos de 8 e 9 anos. Especialmente, porque eles possuíam poucos conhecimentos sobre a história local e nacional. Essa dificuldade foi ultrapassada pelo contributo de um profissional que teve a

capacidade de selecionar as curiosidades que deveriam ser partilhadas com as crianças numa viagem por Lisboa e que, posteriormente, foram devidamente integradas nas atividades desenvolvidas na sala de aula.

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

Numa investigação futura poderia ser dado um novo e único enfoque a uma das potencialidades associadas às imagens, nomeadamente, o facto de esta promover o desenvolvimento do pensamento crítico, pois, na nossa perspetiva, cremos que esta foi a potencialidade que apresentou um menor grau de consecução.

Referências

Cachinho, H. (2000). Geografia escolar: orientação teórica e praxis didáctica. *Inforgeo*, 15, 69-90.

Calado, I. (1994). *A utilização educativa das imagens*. Porto Editora.

Carvalho, M. (2014). *O uso da imagem no ensino de ELE: uma proposta didáctica para alunos portugueses de nível A1* [Dissertação de Mestrado não publicada]. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Consultado a 1 de junho de 2017 em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/15993>.

Coutinho, C. (2015). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina.

Dias, A. (2017). História e desenvolvimento de competências na educação básica: a experiência da ESELx. *Da Investigação às práticas*, 7(1), 63-90.

Dias, A., & Martins, C. (2011). *Módulo 1: a complexidade da realidade social: o facto social total* (manuscrito não publicado). Escola Superior

de Educação de Lisboa.

Dias, A., & Hortas, M. (2006). *Textos de apoio: o ensino da História e Geografia* (manuscrito não publicado). Escola Superior de Educação de Lisboa.

Eco, U. (1973). *O signo*. Editorial Presença.

Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Morata.

Ferreira, N., Cruz, C., & Martins, S. (2013). *A construção do saber histórico. Breves apontamentos* (manuscrito não publicado). Escola Superior de Educação de Lisboa.

Fleury, M. T. L., & Fleury, A. (2001). Construindo o conceito de competência. *Revista de administração contemporânea*, 5, 183-196.

Fonte, R. (2012). Formação de animadores socioculturais. *Egitania Scientia*, 10(81).

Guimarães, A. (2014). *O uso das imagens no ensino da História e da Geografia e as concepções dos professores sobre esta prática* [Dissertação de Mestrado não publicada]. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Consultado a 1 de junho de 2017 em <http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/5774>.

Hortas, M., & Mendes, L. (2013). *Módulo 5 – recolha de informação. Análise da paisagem com recurso a fotografia* (manuscrito não publicado). Escola Superior de Educação de Lisboa.

Joly, M. (1994). *Introdução à análise de imagem*. Éditions Nathan.

Joly, M. (2000). *A Imagem e os Signos*. Edições 70.

Ministério da Educação (1998). *A História na Educação Básica*. Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências essenciais*. Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas – 1.º Ciclo*. Ministério da Educação.

Nunes, M. (2007). *Género e cidadania nas imagens de História*. Estudos

de manuais escolares e software educativo. Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.

Pinto, A. (2015). *A imagem nas aulas de língua: potencialidades didáticas e possibilidades de aplicação* [Dissertação de Mestrado não publicada]. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Consultado a 1 de junho de 2017 em <https://repositorioaberto.up.pt/handle/10216/81411?locale=pt>.

Proença, M. (1989). *Didáctica da História*. Universidade Aberta.

Santistéban, A., & Pagés, J. (Coord.). (2011). *Didáctica del conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar*. Editorial Síntesis.