

## A GEOGRAFIA NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E AS POSSIBILIDADES DE RENTABILIZAÇÃO DO CONCEITO “PAISAGEM”

Maria Helena Ramalho\*

**Resumo:** Existe, em Portugal, uma já longa tradição de iniciar o estudo da Geografia (no 7º ano de escolaridade) com o conteúdo “Paisagem”. Os programas têm-se sucedido, numa busca de reajustamento às necessidades, solicitações e interesses da Sociedade, bem como aos desenvolvimentos nos âmbitos da Educação e da Geografia. Curiosamente, a “paisagem” continua a ser um conceito meramente de arranque na disciplina de Geografia e vários dos manuais enveredam por uma abordagem algo redutora do mesmo. O conhecimento empírico que temos de algumas práticas docentes reforçam a ideia de a “paisagem” ser a essência das primeiras aulas, conceito introdutório, com muito pouco desenvolvimento e envolvimento no desenrolar da disciplina.

Apesar de as actuais Orientações Curriculares para o 3º ciclo do ensino básico (7º a 9º anos) reservarem à Paisagem um papel aparentemente discreto, a flexibilidade, que é marca do actual currículo, permite a cada professor sequenciar e estruturar de forma muito diversa o processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, o desenvolvimento de competências deve, segundo os documentos oficiais, ser a primeira prioridade.

Tendo como base estas constatações, partimos para a idealização de guiões didácticos que se desenvolvam em cadeia (garantindo a articulação ciclo/ano/unidade didáctica) e que sejam, simultaneamente, rentabilizadores do conceito “paisagem”. Pretendemos, pois, passar da “paisagem” como tópico inicial para conceito envolvente na totalidade da disciplina de Geografia ao longo do referido ciclo de escolaridade. Esta proposta advém de uma certa revitalização e ampliação do conceito na ciência geográfica e do potencial didáctico que o mesmo encerra.

---

\* Departamento de Geografia.  
Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

**Summary:** There is, in Portugal, a long tradition with respect to the initialisation of the study of Geography (in the first year of the third cycle of basic education – 12-13 years old students) with the subject “Landscape”. Curricula have succeeded themselves with a view to meeting the needs, solicitations and interests of the Society, as well as the developments concerning Education and Geography. Curiously, “landscape” continues to be a starting concept within the subject of Geography and several textbooks give a somewhat subdued approach to it. Our empirical knowledge about some teaching practices strengthens our idea that the “landscape” is the core of the first lessons, being an introductory concept with very few development and engagement as the discipline evolves.

Notwithstanding the fact that the existing Curricular Guidelines for the third cycle of basic education (7<sup>th</sup> to 9<sup>th</sup> school year) allow for an apparently discrete role to the Landscape, flexibility, which is the mark of the present curriculum, allows each teacher to give a very different structure and sequence to the teaching-learning process. On the other hand, the development of competencies should be given main priority, according to the official guidelines.

Having these considerations in mind, we idealise didactic guidelines that are chain-linked (guaranteeing the articulation between the cycle, the year and the didactic unit) and that, simultaneously, extensively tap the concept “landscape”. Thus, we intend to make the transition from the “landscape” taken as an initial topic to a context where it becomes an integrating concept in the whole discipline of Geography over the third cycle of basic education. This proposal stems from a revitalisation and amplification of this concept within the geographic science, as well as from its didactic potential.

## **1. INTRODUÇÃO – A NECESSIDADE DE GUIÕES NORTEADORES DA PRÁTICA DOCENTE**

O actual Currículo Nacional pauta-se por princípios de diferenciação dos modos de ensinar e de organizar o trabalho, de acordo com as opções a nível de escola e de turma, de adequação aos alunos e de flexibilização na sequência de abordagem e no encadeamento do processo de ensino-aprendizagem. Estes três princípios altamente interligados repercutem-se no cunho genérico e meramente enquadrador dos documentos oficiais de carácter nacional. Fica a cargo de cada escola e dos seus professores a gestão adequada desse currículo global, em função das especificidades do meio, dos destinatários (alunos) e da interpretação que cada um (professor, grupo disciplinar, departamento, escola) fizer das orientações oficiais.

Concretamente, as competências e as temáticas geográficas estão delineadas para o ensino básico (e para o 3º ciclo especificamente) mas não para cada ano de escolaridade em particular, nem com o pormenor que faça inequívoca a sua interpretação<sup>1</sup>. Ressalve-se, contudo, uma indicação do Departamento da Educação Básica (datada de Maio de 2004) que “aconselha” uma determinada distribuição dos temas pelos três anos do 3º ciclo e que, em termos de manuais escolares, passa a ter efeitos reais a partir de 2006/07. Este aspecto reduz a flexibilização acima referida.

Por outro lado, pretende-se que cada escola (e até agrupamento de escolas) estabeleça o seu Projecto Educativo (PEE) e Curricular (PCE). Estes documentos de identificação e de intenção não podem deixar de ter repercussões no desenvolvimento de cada disciplina.

---

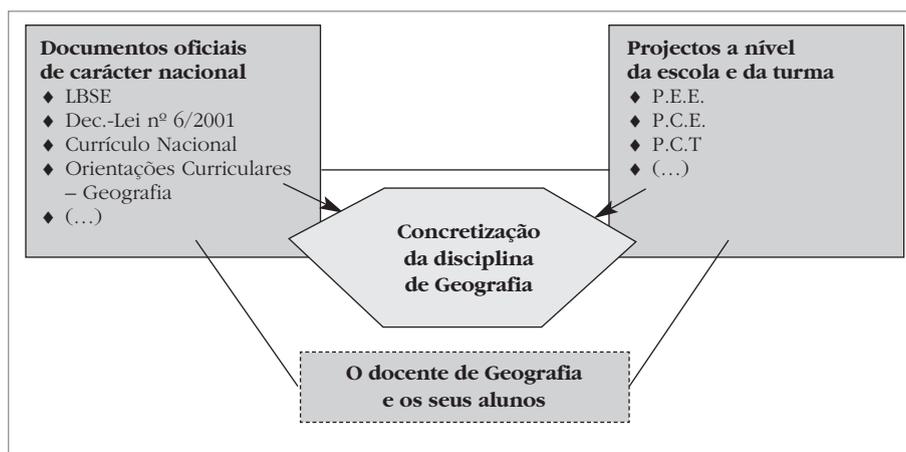
1. Se alguma dúvida restasse, bastaria consultar um conjunto de manuais escolares para detectarmos que cada tema é entendido (pelos diferentes grupos de autores) de forma muito diversa.

Com efeito, é também através do elenco das áreas disciplinares da matriz curricular que tais projectos (PEE, PCE...) se tornam realidade.

Deste modo, na Geografia (como certamente nas restantes disciplinas) ter-se-á de concretizar o que não está claro e desenvolvido nas Orientações Curriculares e considerar as decisões educativas e curriculares tomadas a nível de escola (e/ou agrupamento de escolas), de modo a poderem ser delineados **guiões** (de intenção, de calendarização e de articulação) que permitam que cada segmento do processo de ensino-aprendizagem seja intencional e se inscreva num todo coerente.

A prática docente em cada disciplina fica condicionada e é norteadada por dois macrogrupos de influência – documentos oficiais nacionais e projectos a nível local – a que poderíamos acrescentar um terceiro que se reporta a cada docente de Geografia e respectivos alunos (Figura 1).

Figura 1 – As influências directas<sup>2</sup> na prática da disciplina de Geografia



## 2. PARA UM GUIÃO DE CICLO

### 2.1. As competências específicas

Entendendo-se por competência “saberes em uso” que são mobilizados em “situações concretas”, o Ministério da Educação elencou para o Ensino Básico competências essenciais (no sentido de cruciais) sub-

2. Às influências directas poderíamos juntar as indirectas, nomeadamente as concepções educativas e as linhas de pensamento geográfico que sejam marcantes na sociedade e no professor em particular.

divididas em dez competências gerais (transversais às diversas áreas do saber) e em competências específicas para cada disciplina.

Centrando-nos nestas últimas, segundo a tutela (ME-DEB: 2001), a disciplina de Geografia deve promover, ao longo do 3º ciclo, 21 competências específicas, subdivididas em três grandes domínios:

- ◆ Localização
- ◆ Conhecimento dos Lugares e Regiões
- ◆ Dinamismo das Inter-relações entre Espaços

A leitura atenta dos 21 enunciados e, sobretudo, o trabalho já desenvolvido ao longo dos últimos anos sugerem a vantagem da simplificação desse elenco, de modo a garantir uma maior funcionalidade. Saliente-se a tal propósito a possibilidade de:

- junção das terceira e quarta competências do domínio da “Localização” num único enunciado;
- anulação (por diluição) da primeira competência do domínio do “Conhecimento dos lugares e regiões” em várias das restantes;
- restrição da segunda competência do “Conhecimento dos lugares e regiões” à primeira intenção (Formular questões...), dado que a outra intenção expressa (Responder a questões...) acaba por estar subjacente a vários dos restantes enunciados e porque as duas referidas intenções envolvem diferentes graus de dificuldade de consecução;
- reordenação das competências do âmbito do “Conhecimento dos lugares e regiões”, com base na ênfase mais intelectual ou mais técnica de cada uma.

Podemos, então, chegar a uma nova listagem com 19 competências específicas (Quadro 1).

### ***2.1.1. Um possível guião de competências***

Considerando o elevado número de competências específicas, o desigual grau de complexidade das mesmas e a nítida associação de algumas a determinadas temáticas geográficas, é aconselhável o estabelecimento de um guião de desenvolvimento que permita ao professor estabelecer prioridades, alargando progressivamente o leque de competências a potenciar de ano para ano de escolaridade (7º a 9º anos), de modo a garantir o envolvimento das 19 competências na totalidade do 3º ciclo (Quadro 2).

Quadro 1 – Das 21 publicadas (M.E./DEB), a 1 proposta de simplificação funcional

A localização	A localização
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Comparar representações diversas da superfície da Terra, utilizando o conceito de escala.</li> <li>◆ Ler e interpretar globos, mapas e plantas de várias escalas, utilizando a legenda, a escala e as coordenadas geográficas.</li> <li>◆ Localizar Portugal e a Europa no Mundo, completando e construindo mapas.</li> <li>◆ Localizar lugares, utilizando plantas e mapas de diferentes escalas.</li> <li>◆ Descrever a localização relativa do lugar onde vive, utilizando como referência a região do país onde se localiza, o país a Europa e o Mundo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Comparar representações diversas da superfície da Terra, utilizando o conceito de escala.</li> <li>◆ Ler e interpretar globos, mapas e plantas de várias escalas, utilizando a legenda, a escala e as coordenadas geográficas.</li> <li>◆ Localizar lugares, Portugal e a Europa no Mundo, utilizando plantas e mapas de diferentes escalas.</li> <li>◆ Descrever a localização relativa do lugar onde vive, utilizando como referência a região do país onde se localiza, o país a Europa e o Mundo.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>O conhecimento dos lugares e regiões</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>O conhecimento dos lugares e regiões</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Utilizar o vocabulário geográfico em descrições orais e escritas de lugares, regiões e distribuições de fenómenos geográficos.</li> <li>◆ Formular e responder a questões geográficas (...), utilizando atlas, fotografias aéreas, bases de dados, cd-roms e internet.</li> <li>◆ Discutir aspectos geográficos dos lugares/regiões/assuntos em estudos, recorrendo a programas de TV, filmes, vídeos, notícias de imprensa escrita, livros e enciclopédias.</li> <li>◆ Comparar distribuição de fenómenos naturais e humanos, utilizando planisférios e mapas de diferentes escalas.</li> <li>◆ Ordenar e classificar as características dos fenómenos geográficos, enumerando os que são mais importantes na sua localização.</li> <li>◆ Seleccionar as características dos fenómenos geográficos responsáveis pela alteração das localizações.</li> <li>◆ Realizar pesquisas documentais sobre a distribuição irregular dos fenómenos naturais e humanos e nível nacional, europeu e mundial, utilizando um conjunto de recursos que incluem material audiovisual, cd-roms, internet, notícias de imprensa escrita, gráficos e quadros de dados estatísticos.</li> <li>◆ Seleccionar e utilizar técnicas gráficas, tratando a informação geográfica de forma clara e adequada em gráficos (...), mapas (...) e diagramas.</li> <li>◆ Desenvolver a utilização de dados/índices estatísticos, tirando conclusões a partir de exemplos reais que justifiquem as conclusões apresentadas.</li> <li>◆ Problematicar as situações evidenciadas em trabalhos realizados, formulando conclusões e apresentando-as em descrições escritas e/ou orais simples e/ou em material audiovisual.</li> <li>◆ Utilizar técnicas e instrumentos adequados de pesquisa em trabalho de campo (...), realizando o registo da informação geográfica.</li> <li>◆ Analisar casos concretos e reflectir sobre soluções possíveis, utilizando recursos, técnicas e conhecimento geográfico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Formular questões geográficas pertinentes (...), utilizando atlas, fotografias aéreas, bases de dados, cd-roms e internet.</li> <li>◆ Comparar distribuição de fenómenos naturais e humanos, utilizando planisférios e mapas de diferentes escalas.</li> <li>◆ Discutir aspectos geográficos dos lugares/regiões/assuntos em estudos, recorrendo a programas de TV, filmes, vídeos, notícias de imprensa escrita, livros e enciclopédias.</li> <li>◆ Seleccionar as características dos fenómenos geográficos responsáveis pela alteração das localizações.</li> <li>◆ Analisar casos concretos e reflectir sobre soluções possíveis, utilizando recursos, técnicas e conhecimentos geográficos.</li> <li>◆ Problematicar situações geográficas, formulando conclusões e apresentando-as em descrições escritas e/ou orais simples e/ou em material audiovisual.</li> <li>◆ Realizar pesquisas documentais sobre a distribuição irregular dos fenómenos naturais e humanos e nível nacional, europeu e mundial, utilizando um conjunto de recursos que incluem material audiovisual, cd-roms, internet, notícias de imprensa escrita, gráficos e quadros de dados estatísticos.</li> <li>◆ Utilizar técnicas e instrumentos adequados de pesquisa em trabalho de campo (...), realizando o registo da informação geográfica.</li> <li>◆ Ordenar e classificar as características dos fenómenos geográficos, enumerando os que são mais importantes na sua localização.</li> <li>◆ Desenvolver a utilização de dados/índices estatísticos, tirando conclusões a partir de exemplos reais que justifiquem as conclusões apresentadas.</li> <li>◆ Seleccionar e utilizar técnicas gráficas, tratando a informação geográfica de forma clara e adequada em gráficos (...), mapas (...) e diagramas.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>O dinamismo das inter-relações entre espaços</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>O dinamismo das inter-relações entre espaços</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Interpretar, analisar e problematicar as inter-relações entre fenómenos naturais e humanos evidenciados em trabalhos realizados, formulando conclusões e apresentando-as em descrições escritas e/ou orais simples e/ou material audiovisual.</li> <li>◆ Analisar casos concretos de impacto dos fenómenos humanos no ambiente natural, reflectindo sobre as soluções possíveis.</li> <li>◆ Reflectir criticamente sobre a qualidade ambiental do lugar/região, sugerindo acções concretas e viáveis que melhorem a qualidade ambiental desses espaços.</li> <li>◆ Analisar casos concretos de gestão do território que mostrem a importância da preservação e conservação do ambiente como forma de assegurar o desenvolvimento sustentável.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Interpretar, analisar e problematicar as inter-relações entre fenómenos naturais e humanos, formulando conclusões e apresentando-as em descrições escritas e/ou orais simples e/ou material audiovisual</li> <li>◆ Analisar casos concretos de impacto dos fenómenos humanos no ambiente natural, reflectindo sobre as soluções possíveis.</li> <li>◆ Reflectir criticamente sobre a qualidade ambiental do lugar/região, sugerindo acções concretas e viáveis que melhorem a qualidade ambiental desses espaços.</li> <li>◆ Analisar casos concretos de gestão do território que mostrem a importância da preservação e conservação do ambiente como forma de assegurar o desenvolvimento sustentável.</li> </ul>
<p><i>Notas:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Esta listagem resulta da aglutinação de algumas das competências definidas pelo M.E., sem desvirtuar a essência das mesmas;</li> <li>– As competências do bloco “O Conhecimento dos lugares e regiões” foram, ainda, sujeitas a uma reordenação; considerou-se que a primeira definida pelo M.E. se encontra presente em muitas das restantes.</li> </ul>	

Fonte: Elaboração própria, com base em ME-DEB (2001) – *Curriculo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais.*

Quadro 2 – Competências específicas (versão simplificada – 19)

	7º ano	8º ano	9º ano
<b>A localização</b>			
a) Comparar representações diversas da superfície da Terra, utilizando o conceito de escala.	X		
b) Ler e interpretar globos, mapas e plantas de várias escalas, utilizando a legenda, a escala e as coordenadas geográficas.	X	X	X
c) Localizar lugares, Portugal e a Europa no Mundo, utilizando plantas e mapas de diferentes escalas.	<u>X</u>	X	x
d) Descrever a localização relativa do lugar onde vive, utilizando como referência a região do país onde se localiza, o país a Europa e o Mundo.	X		
<b>O Conhecimento dos Lugares e Regiões</b>			
e) Formular questões geográficas pertinentes (...), utilizando atlas, fotografias aéreas, bases de dados, cd-roms e internet.	x	X	<u>X</u>
f) Comparar distribuição de fenómenos naturais e humanos, utilizando planisférios e mapas de diferentes escalas.	X	X	X
g) Discutir aspectos geográficos dos lugares/regiões/assuntos em estudos, recorrendo a programas de TV, filmes, videogramas, notícias de imprensa escrita, livros e enciclopédias.	x	X	<u>X</u>
h) Seleccionar as características dos fenómenos geográficos responsáveis pela alteração das localizações.		X	X
i) Analisar casos concretos e reflectir sobre soluções possíveis, utilizando recursos, técnicas e conhecimentos geográficos.		X	<u>X</u>
j) Problematizar situações geográficas, formulando conclusões e apresentando-as em descrições escritas e/ou orais simples e/ou em material audiovisual.		X	<u>X</u>
k) Realizar pesquisas documentais sobre a distribuição irregular dos fenómenos naturais e humanos e nível nacional, europeu e mundial, utilizando um conjunto de recursos que incluem material audiovisual, cd-roms, internet, notícias de imprensa escrita, gráficos e quadros de dados estatísticos.	X	X	X
l) Utilizar técnicas e instrumentos adequados de pesquisa em trabalho de campo (...), realizando o registo da informação geográfica.	X	X	X
m) Ordenar e classificar as características dos fenómenos geográficos, enumerando os que são mais importantes na sua localização.	X	X	X
n) Desenvolver a utilização de dados/índices estatísticos, tirando conclusões a partir de exemplos reais que justifiquem as conclusões apresentadas.	x	X	<u>X</u>
o) Seleccionar e utilizar técnicas gráficas, tratando a informação geográfica de forma clara e adequada em gráficos (...), mapas (...) e diagramas.	x	X	<u>X</u>
<b>O Dinamismo das Inter-relações entre Espaços</b>			
p) Interpretar, analisar e problematizar as inter-relações entre fenómenos naturais e humanos, formulando conclusões e apresentando-as em descrições escritas e/ou orais simples e/ou material audiovisual.		X	<u>X</u>
q) Analisar casos concretos de impacte dos fenómenos humanos no ambiente natural, reflectindo sobre as soluções possíveis.			X
r) Reflectir criticamente sobre a qualidade ambiental do lugar/região, sugerindo acções concretas e viáveis que melhorem a qualidade ambiental desses espaços.			X
s) Analisar casos concretos de gestão do território que mostrem a importância da preservação e conservação do ambiente como forma de assegurar o desenvolvimento sustentável.			X

Fonte: Elaboração própria

## 2.2. Os conteúdos

Se as competências traduzem as intenções do processo ensino-aprendizagem, os conteúdos são a sua substância, a essência a trabalhar. Dado que o currículo está centrado em competências e na medida em que estas correspondem à mobilização de saberes diversos (Saber, Saber-fazer, Saber-ser...), os conteúdos serão inevitavelmente de três âmbitos: temáticos, procedimentais e atitudinais.

### 2.2.1. Os conteúdos temáticos<sup>3</sup>

Os conteúdos temáticos (tradicionalmente os únicos explícitos) suscitam-nos imediatamente algumas dúvidas e a sua estruturação terá de ser tarefa prioritária. As dúvidas prendem-se com o entendimento e desenvolvimento a dar a cada tema, pela ambiguidade com que surge nas Orientações Curriculares. A necessidade de estruturação resulta não só do acabado de referir mas também e principalmente da margem de liberdade que nos é concedida para sequenciar os seis temas prescritos para o 3º ciclo. Com efeito, dos seis temas elencados oficialmente somente um (A Terra: Estudos e Representações) é/era de tratamento obrigatório no início do 3º ciclo (cf. Orientações Curriculares, p. 9)<sup>4</sup>.

### 2.2.2. Possíveis guiões temáticos

A possibilidade de gestão dos temas e respectivos subtemas são/eram, múltiplas, podendo cada um de nós optar por uma de várias lógicas: a do encadeamento científico (lógica temática); a lógica da complexidade (a não negligenciar, dado o nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos na faixa etária a que corresponde o 3º ciclo); a lógica integradora.

Com base nestas lógicas foram estabelecidos três possíveis guiões (Figuras 2, 3 e 4), qualquer um com as suas potencialidades mas também com fragilidades (Quadro 3).

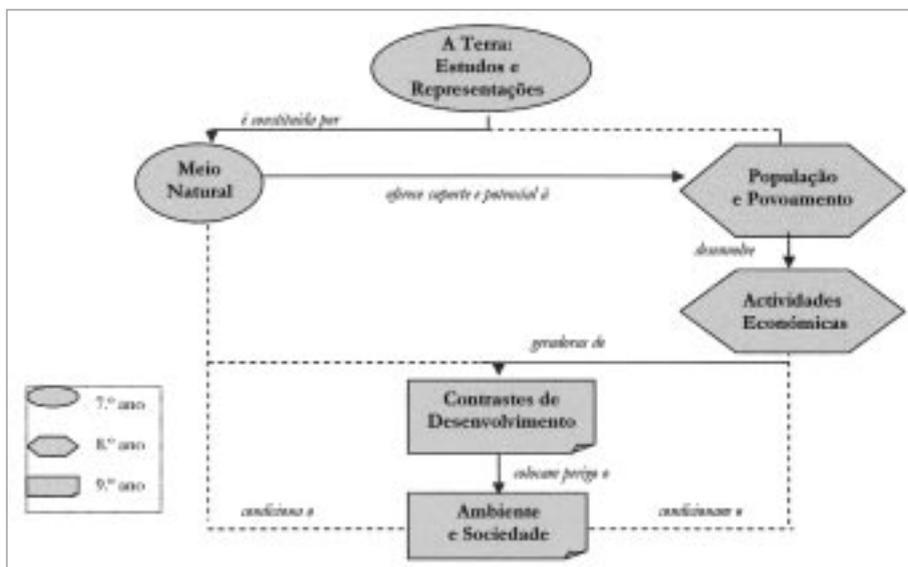
---

3. Os conteúdos temáticos reportam-se aos assuntos, abarcando factos, conceitos, princípios e teorias que os mesmos encerram.

4. Recorde-se que o documento do Departamento da Educação Básica anteriormente referido considera “aconselhável a distribuição dos temas programáticos” de acordo com a seguinte sequência:

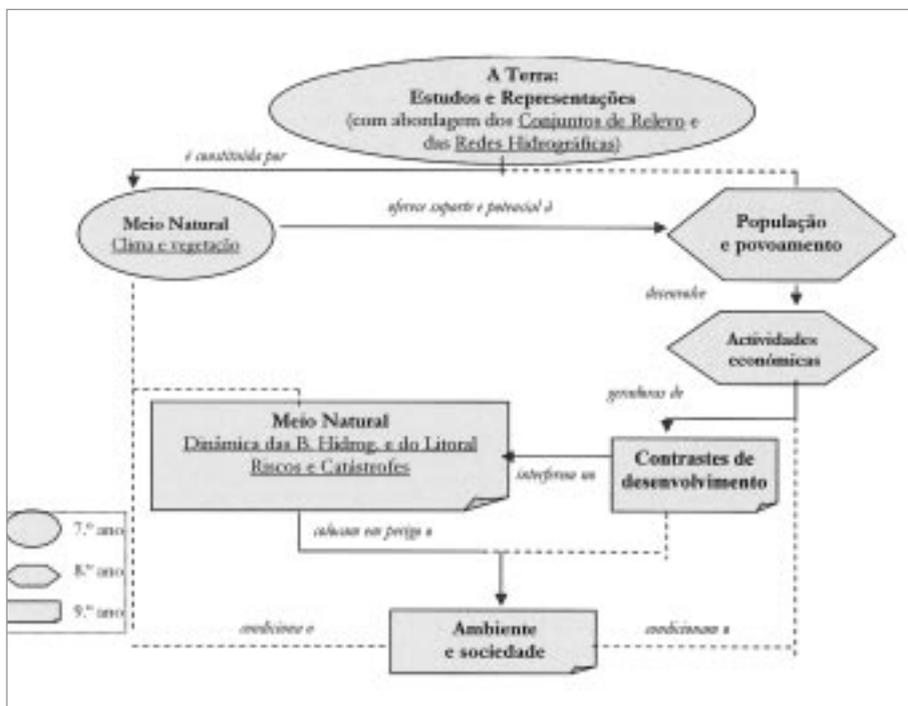
- 7º ano – “A Terra: estudos e representações” e “Meio natural”;
- 8º ano – “População e povoamento” e “Actividades económicas”;
- 9º ano – “Contrastes de desenvolvimento” e “Ambiente e sociedade”.

Figura 2 – GUIÃO A: a lógica dos temas



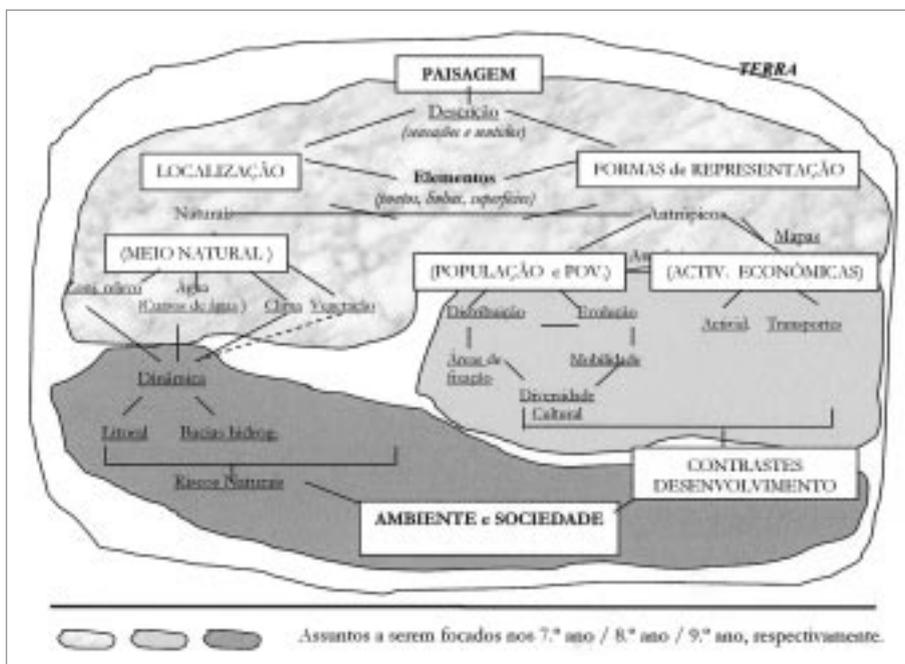
Fonte: Elaboração própria

Figura 3 – GUIÃO B: entre a lógica dos temas e a da dificuldade dos assuntos



Fonte: Elaboração própria

Figura 4 – **GUIÃO C**: uma abordagem integradora, centrada na paisagem e perspectivada para questões de ambiente e sociedade



Fonte: Elaboração própria

Quadro 3 – Análise comparativa das potencialidades e das limitações de cada guião

	<b>Guião A</b>	<b>Guião B</b>	<b>Guião C</b>
<b>Principais vantagens</b>	Respeita a lógica dos temas; Facilita o uso dos fascículos dos manuais <sup>5</sup> .	Equilibra razoavelmente a lógica temática com a da complexidade dos assuntos.	Ideia aglutinadora dilui as fronteiras entre os temas e assuntos, imprimindo um cunho holístico à disciplina.
<b>Principais inconvenientes</b>	Elevada complexidade de alguns dos subtemas do Meio Natural para alunos do 7º ano.	Implica orientação cuidada no uso saltitante dos fascículos dos manuais escolares.	Implica orientação particularmente cuidada no uso saltitante dos fascículos dos manuais escolares; Eventual dificuldade do docente delimitar e estruturar os trechos do processo ensino-aprendizagem.

5. Com a reorganização curricular em vigor, têm existido no mercado manuais não para cada ano de escolaridade mas “pacotes” de fascículos, sendo que cada fascículo corresponde a um dos seis temas.

### 2.2.3. O guião integrador e a Paisagem

Apesar dos constrangimentos associados a este guião, as suas potencialidades fazem-nos enfrentar o desafio.

A Paisagem é a ideia-base, centralizadora e inspiradora do processo ensino-aprendizagem. Porquê esta opção?

Antes de mais, talvez induzidos pelas próprias Orientações Curriculares que colocam como primeiro tópico do tema “A Terra: Estudos e Representações” precisamente **Descrição da Paisagem** e porque a consulta à abordagem deste assunto em alguns dos manuais escolares se revelou algo frustrante (porque excessivamente clássica e redutora, restringindo o assunto à exagerada dicotomia “paisagem natural” *versus* “paisagem humanizada” e, paralelamente, à identificação de “elementos naturais” e “elementos humanos”).

Segundo, porque várias linhas de pensamento geográfico mais ou menos recentes retomam, revitalizam e recentram a problemática da paisagem:

Na geografia humana verifica-se o acentuar do facto de a paisagem ser um território visto e sentido, cada vez mais subjectivo e elaborado pela mente. (...)

(...) as paisagens reflectem crenças e valores da sociedade, traduzem sentimentos, valores e fantasias face ao ambiente, são herança intelectual e espiritual.

Salgueiro, Teresa (2001, p. 45-46)

“(...) a paisagem é considerada como um facto cultural que se situa na interferência de um espaço com a consciência que dele têm os indivíduos e as sociedades. (...) Supõe-se, pois, no público fenómenos de percepção, de sensibilidade, de mobilização de conhecimentos que geram a emergência e a tomada de consciência da paisagem. Geram-se também apreciações, nomeadamente de natureza estética ou de rejeição.”

Bomer, Bernard (1994, p. 8)

Como terceiro motivo figura o potencial didáctico da paisagem, na medida em que a partir dela podemos enveredar pelo construtivismo cognitivo e sócio-moral. Com efeito, a paisagem (qualquer paisagem) envolve-nos, envolve os nossos sentidos, desperta-nos sensações, pelo que através dela os nossos alunos facilmente activarão e revelarão as suas concepções prévias, as suas representações mentais de uma qual-

quer realidade espacial. O activar (e aceder) das concepções prévias é condição necessária para a promoção de uma aprendizagem que faça sentido e que tenha significado para o aluno. De igual modo, o confronto com várias “leituras”<sup>6</sup> de uma mesma paisagem e com a multiplicidade de “marcas” paisagísticas será propiciador do desenvolvimento sóciomoral dos alunos – mais facilmente se apercebem da existência de outras perspectivas, nomeadamente dos seus “pares”. Refira-se, a este propósito, algumas das orientações pedagógicas decorrentes da teoria de Kolberg sobre o desenvolvimento moral, nomeadamente “a promoção de experiências empáticas, em que o aluno tenha oportunidade de vivenciar a situação de outros” e “a discussão de conflito de índole moral como condição facilitadora da transição para o estágio moral imediatamente superior” (Rovira e Martin, 1989: 105).

Tendo a **Terra** como pano de fundo e o mote geral “**Paisagem**”, polarizador do processo ensino-aprendizagem nos 7º e 8º anos, deslizar-se-á para o “**Ambiente e Sociedade**” no 9º ano. Ou seja, da paisagem (sensorial/simbólica; objectiva/subjectiva...) passar-se-á para a problemática do **ambiente sustentável**<sup>7</sup>, grande desafio da sociedade.

#### 2.2.4. Os conteúdos procedimentais e atitudinais<sup>8</sup>

Não existindo nas Orientações Curriculares qualquer listagem de procedimentos e de atitudes a desenvolver, podemos, contudo, elencar e sequenciar estes dois tipos de conteúdos a partir do enunciado das competências específicas que tivermos seleccionado para cada ano de escolaridade. Qualquer formulação de competência encerra, implícita ou explicitamente, procedimentos e/ou atitudes – é, pois, uma questão de os desvendarmos.

Por outro lado, cada tema/assunto torna inevitável o envolvimento de determinados procedimentos e abre, muitas vezes, caminho ao desenvolvimento de certas atitudes.

---

6. Estas leituras estarão inclusive associadas às múltiplas fontes documentais (textos literários, músicas, fotografias...).

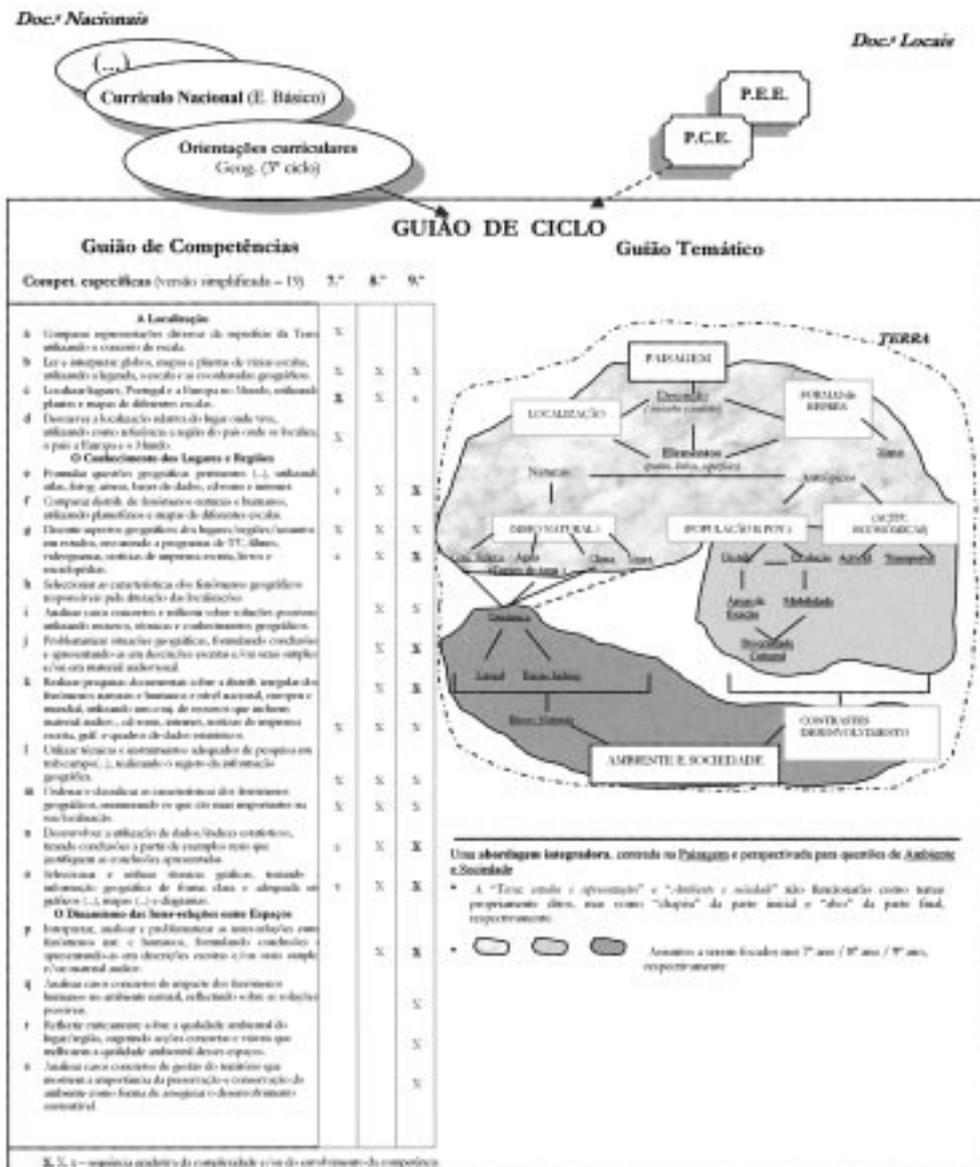
7. Por ambiente sustentável entenda-se a interacção, que se pretende equilibrada e equilibradora, entre nós e tudo o que nos rodeia (quer fruto da Natureza quer do engenho humano).

8. Um procedimento é um conjunto de acções, sequencializadas/ordenadas, com vista a atingir-se uma meta ou um produto final (ex: construção de um gráfico, cálculo de um declive, elaboração de um síntese, organização de uma viagem...); As atitudes (ex: sensibilidade, reflexão, cooperação, atenção...) correspondem a predisposições para (re)agirmos de determinada forma (favorável/desfavorável) a um objecto, pessoa, ideia, situação.

### 2.3. Guião conjunto (de competências e de assuntos) para o 3º ciclo

Tendo em consideração os passos já percorridos, podemos finalmente estruturar um guião global para a Geografia do 3º ciclo, que terá, contudo, de ser sujeito no terreno educativo a eventuais ajustes decorrentes das prioridades locais (PEE, PCE) – Figura 5.

Figura 5 – Guião geral de ciclo (abarca competências e conteúdos temáticos)

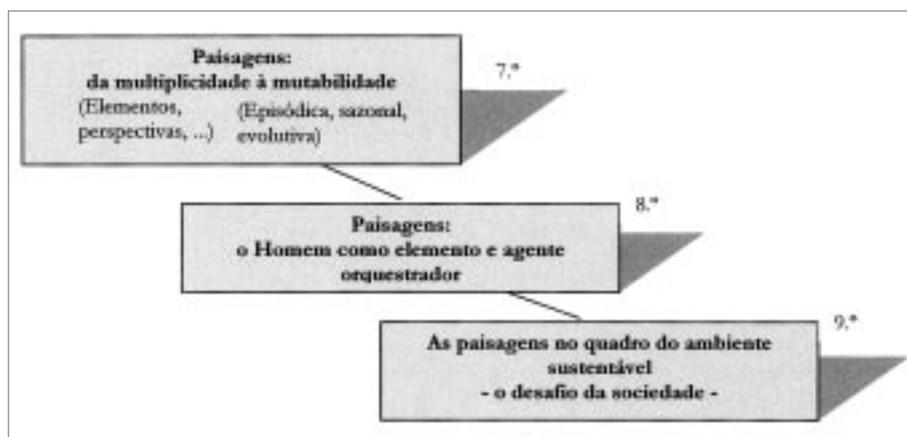


### 3. OPERACIONALIZAÇÃO DO GUIÃO RENTABILIZADOR DO CONCEITO “PAISAGEM”

Elaborado o guião de ciclo, estaremos em condições para mudarmos de escala e tomarmos decisões quanto ao processo de ensino-aprendizagem relativo a cada ano de escolaridade.

Na linha do guião integrador concebido para o 3º ciclo e da ideia-base “Paisagem”, podemos pensar cada ano de escolaridade em torno de um mote (Figura 6):

Figura 6 – Motes para a abordagem didáctica em cada ano de escolaridade



Com estes motes pretendemos conseguir ideias centrais e unificadoras da educação geográfica a promover em cada ano de escolaridade e na sequência do ciclo.

#### 3.1. Plano<sup>9</sup> anual para o 7º ano

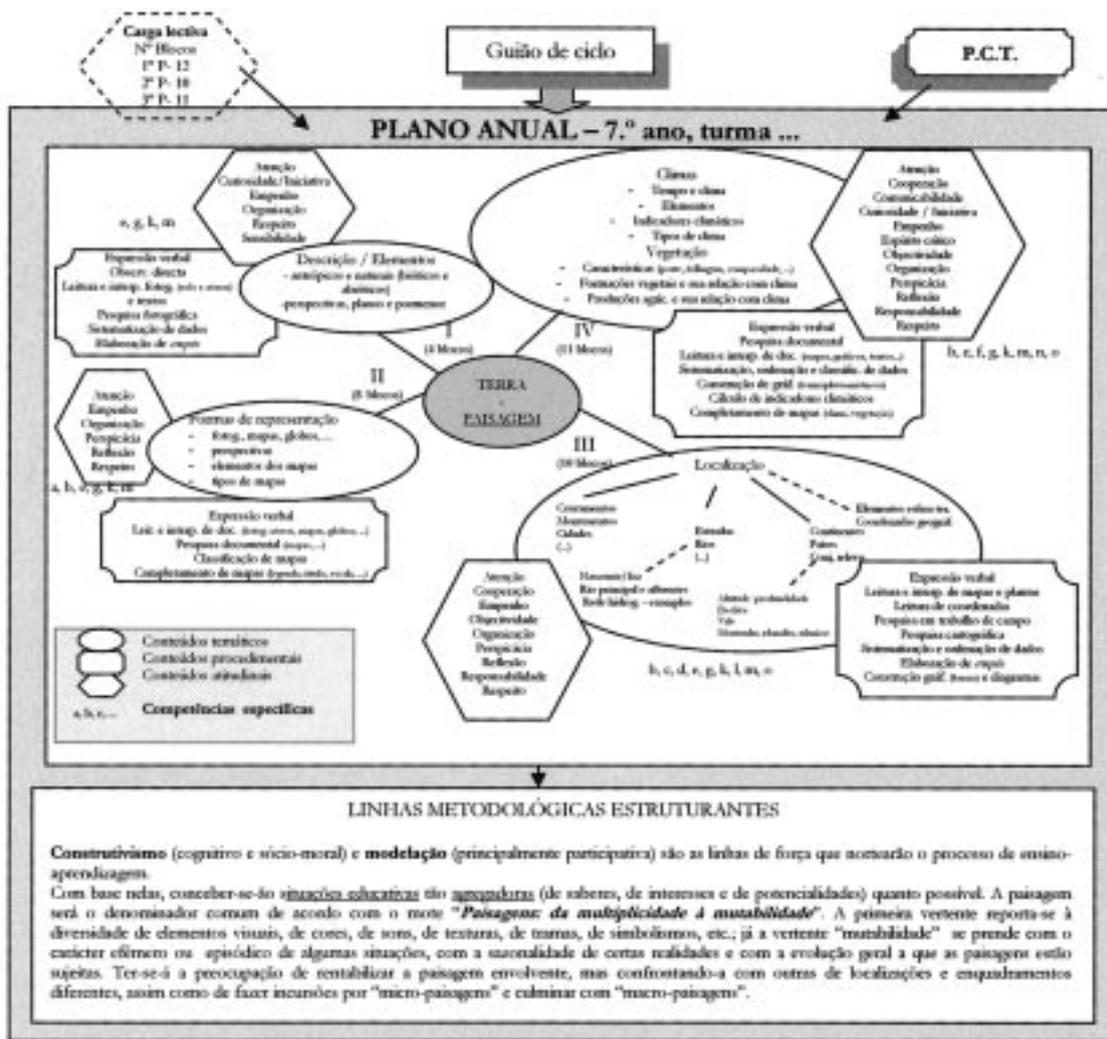
Atendendo ao definido no guião de ciclo e ao mote acima indicado para o 7º ano, passámos a organizar os conteúdos (temáticos, procedimentais e atitudinais) em unidades didáticas<sup>10</sup> – I, II, III e IV (Figura 7).

9. “Plano” e “Planificação” são conceitos interligados mas distintos: enquanto a *planificação* traduz o processo de tomada de decisões relativamente ao ensino-aprendizagem, o *plano* é o resultado imediato desse processo, ou seja, é o conjunto das decisões a que se chegou e que podem ser traduzidas num documento escrito.

10. Unidade didáctica – trecho do processo de ensino-aprendizagem de abrangência intermédia (em termos de número de aulas) e que constitui um todo harmonioso (de intenções, assuntos, metodologia) que por si só faz sentido.

Figura 7 – Plano para o 7º ano (um exemplo)

– O número de blocos lectivos de 90 minutos para cada ano e período lectivo é variável, sendo que os números constantes neste exemplo são meramente ilustrativos



Fonte: Elaboração própria

No plano anual destacam-se os conteúdos, as competências e as linhas metodológicas. Todos estes elementos devem ser sempre ajustados ao Projecto Curricular de Turma (PCT).

Na organização dos conteúdos houve a preocupação de coerência e de sequência, segundo critérios de encadeamento, grau de complexidade, especificidade dos conteúdos e da própria articulação entre os três tipos de conteúdos. Dado o carácter gradual e moroso da aprendizagem de procedimentos e, principalmente, da educação atitudinal, há conteúdos destes dois tipos que se vão repetindo de unidade em uni-

dade, para que de uma forma progressiva se possam desenvolver e consolidar.

As competências (a, b, c...) transitaram directamente do guião de ciclo, tendo em consideração os conteúdos a “trabalhar” em cada unidade. Verifica-se, tal como não podia deixar de ser, que no total das quatro unidades delimitadas se abarcam as doze competências que o guião de ciclo privilegiava para o 7º ano.

As linhas metodológicas estruturantes pretendem esboçar o(s) caminho(s) a trilhar para o desenvolvimento das ditas competências em torno dos conteúdos seleccionados. São meras linhas gerais orientadoras. No caso em análise, são identificadas, à partida, as grandes concepções metodológicas, mas são especialmente feitas grandes apostas e estabelecidos princípios gerais para nortear a concretização deste plano.

A principal aposta – conceberem-se situações educativas agregadoras – decorre da ideia dos motes para cada ano de escolaridade. Na sequência deste plano, ter-se-á de “encontrar” uma situação (ideia, frase, pretexto) que dê coerência a cada unidade, agregando os saberes que aí sejam promovidos, os interesses envolvidos (do docente, dos alunos) e as potencialidades (das pessoas, do meio envolvente, dos recursos disponíveis...). A situação didáctica agregadora terá, ainda, a vantagem de poder atenuar um pouco a inevitável dispersão e fragmentação da educação geográfica, decorrente de uma carga lectiva que, em muitos casos, faz com que o professor de geografia e os alunos de cada turma só se encontrem uma vez por semana. Veremos adiante exemplos de situações agregadoras que respeitem o mote “Paisagens: da multiplicidade à mutabilidade”.

Os princípios elencados nas “linhas metodológicas estruturantes” prendem-se com o mote acima referido. Com efeito, se se pretende, ao longo do 7º ano de escolaridade, trabalhar em torno da ideia da multiplicidade e da mutabilidade das paisagens, há que concretizar o que se entende por cada uma destas vertentes e clarificar o modo como se vão operacionalizar as intenções.

Teremos, pois, de retomar a acepção de Paisagem (já a florada em 2.2). Paisagem é o que se vê (objectos, pessoas, cores...) mas também o que se cheira, o que se toca, o que se ouve e, eventualmente, o que se saboreia e o que se sente. Não há, assim, paisagens totalmente objectivas – são subjectivas, são fruto das vivências, dos conhecimentos de cada um e das influências a que estamos sujeitos quando confrontados com qualquer realidade. O “real” e o imaginário, o material e o espiritual, imbricam-se de tal modo que fazem com que cada porção de superfície terrestre constitua não uma mas múltiplas paisagens – tantas quantas os indivíduos que as “percepcionam” e vivem e quantos os momentos e estados de espírito que se associam a cada indivíduo.

As alterações paisagísticas podem ser momentâneas (por exemplo: um conjunto de nuvens que durante uns instantes se interpõe entre o lugar e os raios solares altera substancialmente a luminosidade do mesmo), episódicas (exemplo: no S. João, o Porto “veste-se” com um outro colorido, aroma, agitação...), sazonais (exemplo: a serra da Estrela no verão e no inverno apresenta-se diferente) e, ainda, evolutivas (exemplo: o Porto de hoje é diferente do de há 10 anos atrás e, possivelmente, do que será daqui a uma década).

Se a paisagem representa o que os nossos sentidos alcançam de um ponto da superfície terrestre, essa porção de espaço pode ser maior ou menor: nalguns casos focalizamos um espaço muito restrito (uma ruela, a entrada de um túnel, um contentor do lixo...) – são as micropaisagens; por outro lado, vão estando ao alcance do ser humano, por diversos meios, pontos de observação e de registo bem altos – surgem-nos, então as macropaisagens proporcionadas por viagens aéreas, já para não falar das captadas por satélite.

Esta [do local ao global; da rua ao planeta] continuidade e articulação de escalas é também indispensável nos estudos da paisagem. (...)

As escalas, do tempo e do espaço, são fundamentais para entender e sentir (entender o sentido; sentir o entendimento) a paisagem, (...)

Gaspar (2001: 97)

### **3.2. Para a viabilização do plano anual**

Considerando as apostas e os princípios explicitados no ponto anterior, procurou-se um conjunto de lugares e regiões que respondesse a esses desafios, bem como permitisse o desenvolvimento das temáticas de 7º ano (e até de todo o 3º ciclo). Para tal, tentou-se:

- 1º – Identificar lugares e regiões cujas particularidades permitam percorrer os diversos assuntos e, tanto quanto possível,
  - abarcar Portugal, a Europa e o resto do mundo;
  - contemplar situações de continentalidade e de insularidade.
- 2º – Verificar (para esses lugares e regiões) a viabilidade de compilação de informação (sobre os diferentes assuntos) e registos de paisagem, em fontes documentais diversas – fotografias de solo e aéreas, textos (literários, jornalísticos, científicos), músicas, mapas, dados estatísticos, etc.
- 3º – Procurar que a panóplia de “registos paisagísticos” possibilite percorrer os diversos âmbitos de percepção da paisagem (sensações e sentidos).

Os Quadros 5 e 6 permitem ilustrar algumas das escolhas possíveis e a sua relação com os assuntos e com as fontes, respectivamente. Os lugares e regiões poderiam ser outros (ou também outros) desde que respeitassem os critérios acima referidos; as fontes podem ser tão diversificadas quanto conseguirmos e pretendermos.

Quadro 5 – Lugares e regiões seleccionados e sua relação com os temas programáticos<sup>11</sup>

LUGARES / REGIÕES	Escala análise	Particularidades	Relevo	Clima e vegetação	Rede e bacia hidrográfica	Dinâmica do litoral Riscos e catástrofes População e povoamento Activid. Económ.	Contrastes de desenvolvimento (IDH)*
Envolvente da escola / Porto (?)	Portugal	<i>S. João</i>		Subtropical seco com influência marítima	Douro		Portugal 27º
Santarém / Ribatejo		<i>Campinos</i>	Planície	Subtropical seco	Tejo		
Serra da Estrela		<i>Neve</i>	Serra	De altitude	Zêzere, Mondego		
???/Açores		<i>Festas do Espírito Santo</i>	Vulcânico	Temperado marítimo			
Suíça/Alpes	Europa		Montanha	De altitude	Reno Danúbio		Suíça 7º
Vardo / Lapónia		<i>Particularidades do povo lapão</i>		Frio			Noruega 1º Suécia 6º Finlândia 13º
Roterdão / P. Baixos			Planície	Temperado marítimo	Reno		P.B. 12º
Moscovo / Fed. Russa			Planície	Temperado continental	Volga		F. Russa 62º
Budapeste / Hungria				Temperado continental	Danúbio		Hungria 35º
Nova Orleães / EUA	América	<i>Destruição pelo Katrina</i>					EUA 10º

\* Ranking segundo *Relatório do Desenvolvimento Humano*, 2005 (Desenvolvimento Elevado – nº de ordem ≤ 57; Desenvolvimento Médio – nº de ordem 56-145; Desenvolvimento Fraco – nº de ordem ≥ 146)

11. O quadro só se encontra parcialmente preenchido, com destaque para o enquadramento com os assuntos que seriam contemplados no 7º ano. Será desejável que, se pretendermos estender esta metodologia ao restante 3º ciclo, sejam preenchidas as restantes colunas.

Quadro 5 – Lugares e regiões seleccionados e sua relação com os temas programáticos  
(continuação)

LUGARES/REGIÕES	Escala análise	Particularidades	Relevo	Clima e vegetação	Rede e bacia hidrográfica	Dinâmica do litoral Riscos e catástrofes	População e povoamento Activid. Económ.	Contrastes de desenvolvimento (IDH)*
Atacama/Chile				Desértico				Chile 37º
Manaus/Amazónia			Planície	Equatorial	Amazonas			Brasil 63º
Katmandu/Nepal	Ásia		Planalto e Montanha	De altitude				Nepal 136º
Jerusalém/Israel		<i>Constituidade</i>		Subtropical seco	Jordão			Israel 23º
Calcutá/Índia			Planície	Monção	Ganges			Índia 127º
Timor-Leste		<i>Ligação a Portugal; conflitos</i>						Timor 140º
Cairo/Egipto	África		Planície	Desértico	Nilo			Egipto 119º
Madagáscar				Tropical				Madag. 146º

\* Ranking segundo *Relatório do Desenvolvimento Humano*, 2005 (Desenvolvimento Elevado – nº de ordem ≤ 57; Desenvolvimento Médio – nº de ordem 56-145; Desenvolvimento Fraco – nº de ordem ≥ 146)

Quadro 6 – Alguns dos lugares/regiões seleccionados e exemplos de possíveis “fontes”<sup>12</sup>

FONTES	Fotografias	Textos	Músicas	Mapas	Dados estatísticas
LUGARES/REGIÕES					
Serra Estrela		<i>Saramago, Viagem a Portugal</i> Torga, Portugal	“Classical impressions”, 16	Orlando Ribeiro, <i>Geografia de Portugal</i>	
Açores			Madredeus “As ilhas dos Açores”		
Atacama/Chile		L. Sepúlveda “As rosas de Atacama”			
Manaus/Amazónia		Is. Allende, <i>A cidade dos deuses selvagens</i> , p. 44ss	“Sounds of nature”, 1 e 5	Bethemont, <i>Les grands fleuves</i>	

12. O preenchimento de algumas células é meramente ilustrativo. Caberá a cada docente, em função dos seus interesses, do perfil dos seus alunos e da disponibilidade de meios, fazer a selecção das fontes que entender adequadas.

Quadro 6 – Alguns dos lugares/regiões seleccionados e exemplos de possíveis “fontes”  
(*continuação*)

FONTES					
LUGARES/ /REGIÕES	Fotografias	Textos	Músicas	Mapas	Dados estatísticas
Jerusalém/Israel		Arsénio Reis, <i>Os cinco sentidos</i> , p. 29	Album “Israel”  Dulce Pontes “No ano que vem”	<i>Atlas da Globalização</i>  Soromenho- -Marques, <i>O desafio da água no século XXI</i>	
Calcutá/Índia		Lapierre, <i>A cidade da alegria</i> , p. 27-30			
Cairo/Egipto	<i>La terre vue du ciel</i>		“Solitudes”, 11	Soromenho- -Marques, <i>O desafio da água no século XXI</i>	
Madagáscar	<i>A Terra vista do espaço</i> , 54  <i>As últimas florestas tropicais</i>	Luís Sepúlveda, “Sonhar escreve-se com ‘S’ de Salgari”	Album “Rajery”		

### 3.3. Rentabilização das potencialidades da “paisagem” na unidade I do 7º ano

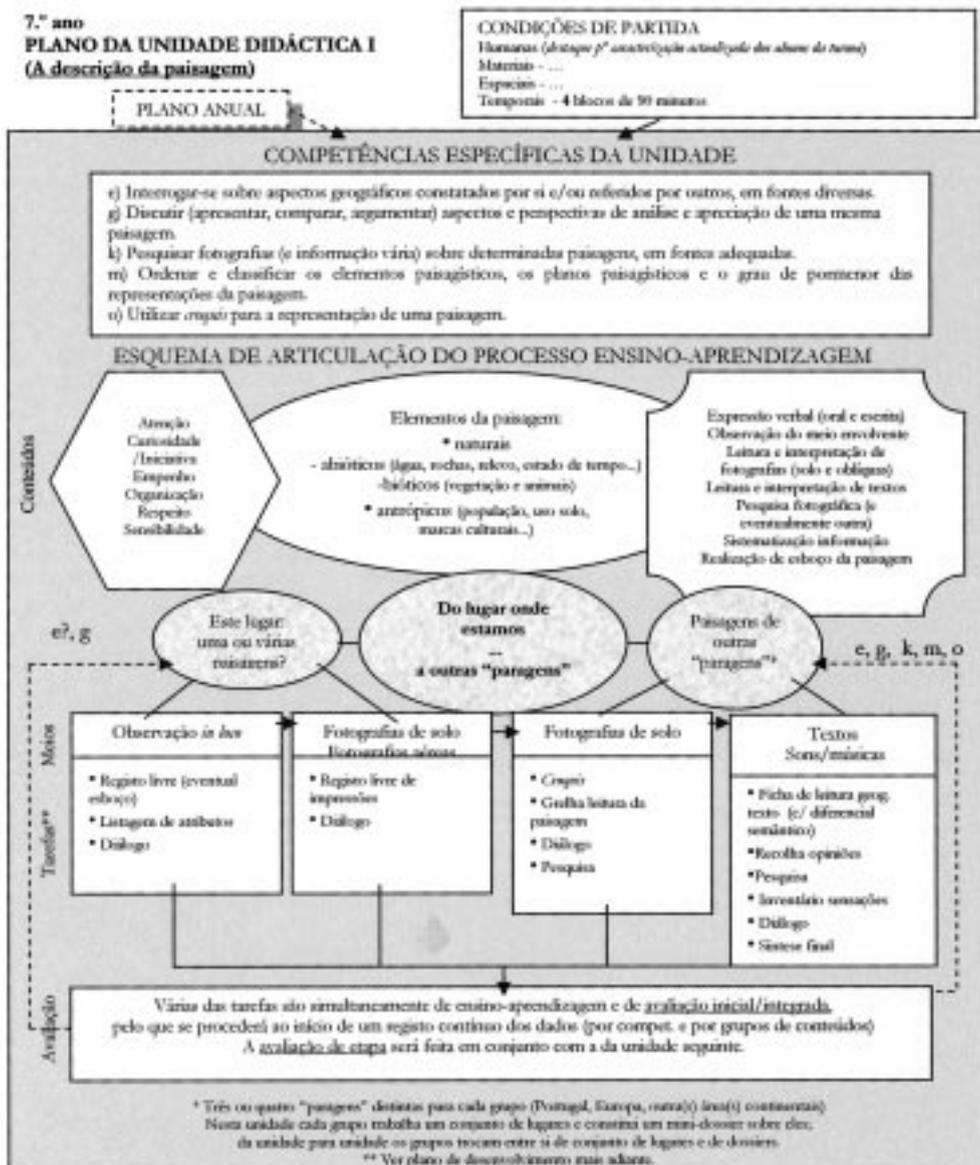
Na sequência do já explicitado e das decisões tomadas a nível de guião de ciclo e de plano para o 7º ano, a fase que se segue implica nova mudança de escala que proporcione maior pormenorização de um trecho do processo de ensino-aprendizagem – neste caso a unidade didáctica I, centrada na Descrição da Paisagem.

As decisões anteriormente tomadas terão as suas repercussões neste nível de planificação, mas haverá sempre possibilidade e conveniência para as adaptações que se mostrarem necessárias. Muitas vezes, tais adaptações prendem-se com as condições de partida, ou seja, com o conjunto de recursos e de limitações de que temos conhecimento quando pensamos na unidade em questão.

Com a referida avaliação de partida e tendo em atenção a especificidade do assunto central da unidade didáctica, estaremos em condições de formular as competências específicas para a unidade. Trata-se não somente de seleccionar e transcrever algumas das constantes no plano anual, mas também e principalmente de as ajustarmos ao (sub)tema, deixando bem claras as intenções em termos de “mobilização de saberes”. Contudo, para nos ajudar a garantir a continuidade desejável entre os diferentes níveis de decisão (ciclo, ano, unidade),

sugere-se manter a designação (a, b, c...) das alíneas identificativas de cada competência, de acordo com a listagem constante no plano anual. Assim, embora na Figura 8 a competência g) não tenha um enunciado rigorosamente igual ao da competência g) no guião de ciclo (Figura 6), a permanência da alínea ajuda-nos a fazer a relação entre os diversos níveis de planificação.

Figura 8 – Plano da Unidade I



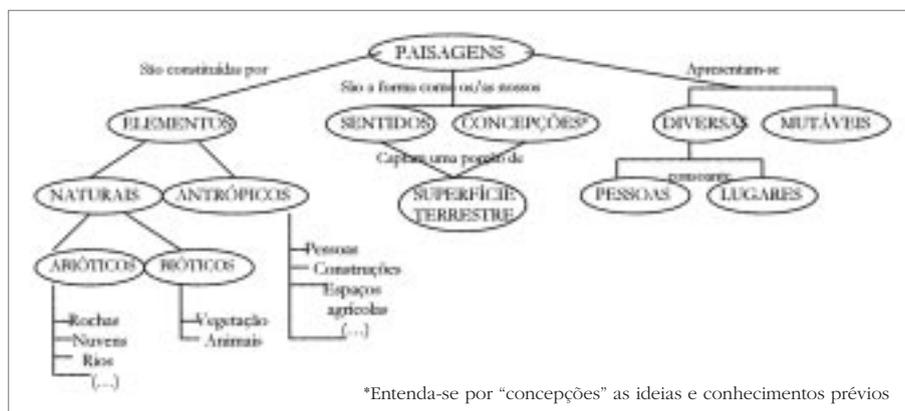
Fonte: Elaboração própria

Estabelecidas e esclarecidas as competências a desenvolver pelos alunos, há que pensar “como” promover o seu desenvolvimento, tendo em conta “o quê” (conteúdos) e “com quê” (meios e tarefas). “Como” vamos promover tais competências remete-nos para as situações educativas a conceber.

No caso aqui apresentado, e uma vez que o mote para o 7º ano seria “Paisagens: da multiplicidade à mutabilidade”, pensou-se que a ideia central desta primeira unidade poderia ser ***Do lugar onde estamos... a outras “paragens”***. Pretendemos, pois, partir de um lugar de vivência do aluno (a escola e suas imediações) para outros lugares, numa busca da multiplicidade (e até de mutabilidade) já referida. Surgem, em função disto, duas subsituações – “*Este lugar: uma ou várias paisagens?*” e “*Paisagens de outras paragens?*”.

Obviamente que as situações educativas, além de terem de dar resposta às competências enunciadas, terão de permitir trabalhar os conteúdos centrais da unidade (os atitudinais e os procedimentais transitam do plano anual; os temáticos<sup>12</sup> são, tanto quanto possível, uma pormenorização dos constantes no plano anual – Figura 9).

Figura 9 – Mapa conceptual da Unidade I



13. Os conteúdos temáticos podem, e muitas vezes devem, ser estruturados sob a forma de mapa conceptual, representação esquemática e hierarquizada desses conteúdos, com destaque especial para os *conceitos*. Estes (conceitos) encontram-se inscritos em elipses e escritos em maiúsculas, posicionando-se de forma hierarquizada dos mais abrangentes (no topo) aos mais elementares/particulares (na base do esquema). Os diversos conceitos encontram-se ligados por segmentos de recta associados a *expressões vinculantes* (em minúsculas), de modo a formarem frases e poderem ser lidos como um texto, de forma descendente. De cada conceito podem ainda divergir *exemplos* do mesmo (também em minúsculas).

Quadro 7 – Plano de desenvolvimento da Unidade Didáctica I

A – ESTE LUGAR: UMA ou VÁRIAS PAISAGENS?				
	“Percepção” livre		Leitura dirigida	
	Como?	Para quê?	Como?	Para quê?
1. <u>Observação” in loco</u> da área envolvente.	Recolha das primeiras impressões (em folha com espaço definido) – tarefa realizada em pares.	<i>Captar “domínios” referidos (sentidos, sensações).</i>	Listagem de atributos.	<i>Garantir o envolvimento dos diferentes “domínios.”</i>
1.1. [na sala de aula]	Explicação das primeiras impressões e dos atributos Tentativa de sistematização/categorização das respostas			
2. <u>Fotografias de solo</u> da área envolvente: a) segundo perspectiva do observador em 1. b) segundo outras perspectivas.	Recolha/registo das impressões.	<i>Constatar a consciência referente à: – momentaneidade do todo; – interferência da perspectiva física e psicológica do observador.</i>	Diálogo.	<i>Salientar: – visível/inferido; – mutabilidade da paisagem; interferência da perspectiva do observador (subjectividade e intencionalidade).</i>
3. Fotografias aéreas oblíquas da área envolvente			Alunos, sob orientação, comparam paisagem agora visível com as dos momentos anteriores.	<i>Constatar que quanto mais alto é o ponto de observação, maior a porção de superfície terrestre abrangida e menor o pormenor.</i>
B – PAISAGENS de OUTRAS PARAGENS (nesta situação educativa poder-se-á recorrer a materiais relacionados com o meio local (cf. sit. A) para exemplificar qualquer tarefa)				
	“Contacto” livre		Leitura dirigida	
	Como?	Para quê?	Como?	Para quê?
4. <u>Fotografia de solo</u> de 3 ou 4 outras áreas (1 de Portugal, outra da Europa e 1 ou 2 relativas a outra(s) área(s) – tarefa grupal quadriculada. 4.1. Pesquisa de fotografias das áreas analisadas [TPC]	Realização de um esboço (croquis) das paisagens numa base quadriculada.	<i>Constatar: – consciência (ou não) dos planos e das proporções; – elementos de referência.</i>	Sob orientação docente – Utilização de grelha de leitura da paisagem; – Distinção dos planos; – Delimitação das unidades paisagísticas.	<i>Iniciar os alunos na leitura orientada e sistematizada de uma paisagem; Reforçar a ideia da diversidade paisagística.</i>
5. Textos sobre essas três áreas  5.1. Pesquisa de informação sobre aspectos focados no texto [TPC]			Sob orientação docente – utilização de grelha de iniciação à leitura geográfica de texto; – cada grupo apresenta oralmente os seus registos referentes a um texto. Docente enfatiza visões e sensações diferentes das veiculadas em 4.	<i>Reforçar a momentaneidade e subjectividade de cada “representação” de uma paisagem; Aferir o domínio da língua e sua utilização; Averiguar a sensibilidade na detecção de aspectos importantes</i>
6. Sons e músicas alusivas às áreas trabalhadas em 4. e 5.	Inventário de sensações.	<i>Averiguar e promover a sensibilidade.</i>	Diálogo com vista a: – incluir novas componentes nas paisagens já analisadas; – elaborar síntese conclusiva.	<i>Reforçar a ideia da diversidade das componentes paisagísticas; Sistematizar a informação.</i>

Contudo, as situações educativas concretizam-se através de conjuntos de meios e de tarefas/actividades (Quadro 7).

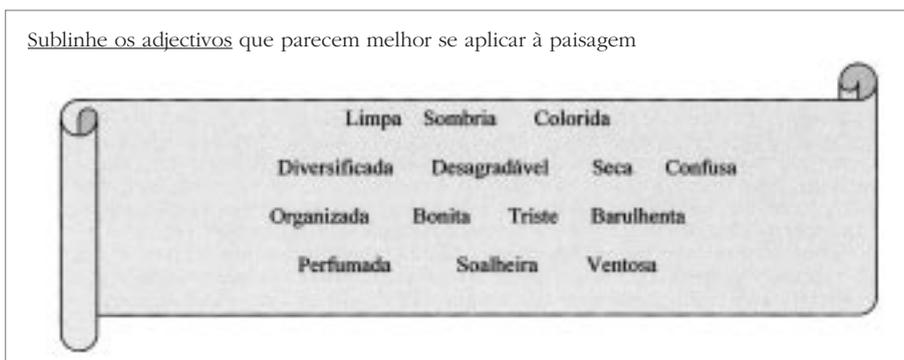
Nos meios, começamos pela observação *in loco* por permitir o contacto directo do aluno com o espaço que lhe é familiar. Progressivamente passaremos a situações de observação indirecta, de contacto com fontes diversas (fotografias, textos, músicas), que permitam o envolvimento de vários sentidos. A utilização destes meios, tendo em conta as situações educativas já enunciadas, desemboca num conjunto de tarefas, algumas das quais exigem outros suportes. Em qualquer circunstância pretende-se sempre um primeiro contacto “livre” dos alunos com os meios disponibilizados e só posteriormente se orienta a leitura/análise. Nenhum dos documentos de suporte (listagem de atributos, grelha de leitura da paisagem, ficha de leitura geográfica do texto, etc.) deve ser gratuito e fortuito – há sempre uma intencionalidade e princípios de organização a que devemos obedecer.

A gradação da dificuldade deve ser preocupação, a adequação ao perfil dos alunos é imprescindível, o envolvimento ou alusão de/a documentos e conhecimentos anteriores é recomendável, o cunho visual apelativo será uma preocupação, o desafio intelectual que encerra deve existir mas ser devidamente ponderado/ajustado ao tipo de alunos (não deverá, pois, ser uma mera actividade lúdica e banal mas também não deverá exigir em demasia).

◆ A listagem de atributos

Trata-se de um documento simples (Figura 10), de iniciação semi-orientada para a leitura de uma realidade, permitindo captar as concepções iniciais dos alunos. Deve conter adjetivos (atributos) diversos (vários e com conotações distintas) para que os alunos seleccionem os que consideram adequados ao caso em análise.

Figura 10 – Exemplo de uma listagem de atributos



◆ *Croquis*

Os *croquis*, enquanto esboços de uma paisagem, são documentos reveladores da forma como cada um capta esse espaço, do que nele valoriza, da incorporação (ou não) da ideia de proporcionalidade, etc. O seu interesse na didáctica da Geografia não reside na qualidade gráfica do desenho mas nas revelações que o mesmo proporciona. De esboços muito simples/elementares e por vezes egocentrados podemos passar a uma perspectiva euclidiana do espaço. Para que um aluno progrida na elaboração de *croquis* terá de ampliar a sua carga cognitiva, de consolidar a sua relação sócioafectiva com o espaço e de dominar alguns princípios/fases de execução (Solé, P. *et. al*, 1997:55):

- formalização do espaço (utilização de quadrícula de referência, para localização de referências básicas e para garante de proporcionalidade);
- geometrização do espaço (representação esquemática dos contornos, com simplificação das formas, via utilização de figuras geométricas simples – segmentos de recta, círculos, rectângulos, etc.);
- figuração (representação de informação mediante simbolização – icons, tramas, grossura de traço, etc.)
- identificação verbal/toponímica (simples identificação de ocorrências – designação de monumentos, rios, cidades, etc.).

A utilização de uma quadrícula de referência (sempre num tom esbatido, de modo a que não perturbe nem se sobreponha ao desenho) é o primeiro passo no sentido de ajudar à formalização do *croquis*.

◆ Grelha de leitura da paisagem

Pelas referências já anteriormente feitas a propósito da recentragem do conceito “paisagem”, não nos poderemos contentar com a vertente visual de uma porção de espaço. Teremos de envolver os outros sentidos (olfacto, audição, tacto e até gosto), de fazer emergir as sensações e de promover o raciocínio a partir do que os sentidos alcançam. Haverá, pois, uma primeira aproximação emocional ou sensível, resultante do contacto inicial com a paisagem em análise; seguidamente, poderemos discriminar o que os nossos sentidos captam; finalmente, impõe-se uma reflexão que permita ultrapassar a mera enumeração e catalogação do percebido com vista à compreensão do todo com que nos deparamos (ver anexo I<sup>14</sup>).

---

14. No caso de a paisagem estar a ser captada de forma indirecta (via fotografia) o segundo bloco da ficha passará a:

- Denominar-se “o que eu vejo nesta paisagem”;
- Incorporar uma última coluna intitulada “o que suponho sobre cheiros, sons, etc.”.

◆ Ficha de leitura geográfica de um texto

Mais uma vez a intenção é a de recolher, num primeiro momento, as impressões iniciais do aluno (neste caso com recurso a um diferencial semântico<sup>15</sup>) para, seguidamente, se passar à análise do texto.

Enquadrar o texto no tipo de fonte de onde foi extraído e de autor que o produziu, situar o documento no tempo e no espaço, discriminar as características espaciais a que se reporta, estabelecer “pontes” com o anteriormente analisado e aprendido, procurar novos dados e conexões são as principais etapas e desafios que se colocam na exploração geográfica de um texto (ver anexo II).

Com base nestes documentos de apoio, a unidade poder-se-á desenvolver em trabalho individual e grupal, sendo que cada grupo fará inicialmente uma descrição/análise da(s) paisagem do meio envolvente e, posteriormente, terá a seu cargo três a quatro lugares e regiões<sup>16</sup> (de Portugal, da Europa e do Mundo). Percorrerá diferentes escalas, será confrontado com perspectivas diferentes da sua, pelo que facilmente apreenderá a multiplicidade e mutabilidade das paisagens.

Na(s) unidade(s) didáctica(s) seguinte(s) poder-se-á continuar a trabalhar com base nos mesmos conjuntos de lugares e regiões, mas num esquema de rotatividade entre os grupos. Deste modo, cada grupo, ao longo do ano, irá contactando com lugares e regiões bem distintos e de diversos quadrantes.

#### 4. APONTAMENTOS FINAIS

Sendo que vários dos documentos incorporados neste artigo já foram alvo de aplicação/testagem, mas não todo o conjunto, as conclusões são ainda incipientes e situam-se no campo teórico. Pretende-se, meramente, realçar a importância de três aspectos:

1º A existência de um fio condutor, que dê coerência e proporcione integração às aprendizagens que pretendemos desenvolver ao longo do 3º ciclo. Daí a necessidade de pensarmos o ciclo como um “todo” e cada segmento mais restrito do processo de ensino-aprendizagem em plena articulação com o(s) que lhe(s) está(ão) a montante e a jusante;

---

15. O diferencial semântico corresponde a uma forma de activarmos e acedermos às concepções do aluno, recorrendo a pares de adjectivos antagónicos, mas potencialmente caracterizadores do fenómeno em análise. A cada par de adjectivos é associada uma escala (por exemplo de 5 graus) para os alunos assinalarem o seu ponto de vista.

16. Tais lugares e regiões serão escolhidos entre os constantes do Quadro 5 (ou similar).

2º A opção por um guião integrador oferece potencialidades inegáveis, embora também certos constrangimentos se possam observar;

3º A rentabilização do conceito de paisagem é aliciante e apresenta elevado potencial didáctico, reconceptualizando o processo educativo e exigindo a produção e utilização de meios adequados e subordinados à ideia agregadora.

## BIBLIOGRAFIA

- AAVV (2000), *Valores y temas transversales en el currículo*, Barcelona: Ed. Graó.
- BOMER, Bernard (1994), “Le paysage, vu par les géographes... et par les autres”, in *Bull. Assoc. Géographique Française*, Paris, pp. 3-9.
- BUSQUETS, J. (1996), “La lectura visual del paisaje. Bases para una metodología”, in *Métodos y técnicas de la didáctica de la geografía*, Barcelona, Ed. Graó, col. Iber.
- CARMEN, Luis del (1996), *El análisis y secuenciación de los contenidos educativos*, Barcelona, ICE-Ed. Horsori.
- COLL, César e outros (1992), *Los contenidos en la Reforma*, Madrid, Santillana.
- COMES SOLÉ, Pilar (1997), “Los croquis. Los esquemas cartográficos y el aprendizaje espacial”, in *La cartografía*, Barcelona, Ed. Graó, col. Iber.
- D’ANGIO *et. al*, *Le paysage, réalité ou chimère?*, [consultado em 13 de Novembro de 2004]. disponível no endereço <http://www.aix-murs.iufm.fr/formations/filieres/hge/gd/gdgeographie/notions/paysage>
- Decreto-Lei nº 209/2002 de 17 de Outubro, altera alguns aspectos do Decreto-lei nº 6/2001.
- Decreto-Lei nº 6/2001, Organização e gestão do currículo no ensino básico.
- FOUREZ, Gérard (dir.) (2002), *Approches didactiques de l’interdisciplinarité*, Bruxelas, De Boeck Université.
- GASPAR, Jorge (2001), “O retorno da paisagem à geografia. Apontamentos místicos”, in *Rev. Finisterra*, Lisboa, nº 72, pp. 83-99.
- LEITE, Carlinda e outras (2001), *Projectos Curriculares de Escola e de Turma*, Porto, Ed. ASA.
- LICERAS RUIZ, Ángel (2003), *Observar e interpretar el paisaje. Estrategias didácticas*, Grupo Editorial Universitario.
- LLAVADOR, F. e ALONSO, A. (2000), *Desenhar a coerência curricular. Bases para o projecto curricular de escola e de turma*. Porto: ASA Editores.
- ME-DEB (2001), *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, Lisboa.
- ME-DEB (2002), *Geografia. Orientação Curricular – 3º ciclo*, Lisboa.
- ONTORIA, A. e outros (1992), *Mapas conceptuales. Una tecnica para aprender*, Madrid, Nancea.
- PACHECO, José A. (2000), *Políticas de Integração Curricular*. Porto, Porto Editora.
- PARTOUNE, Christine (1998), *Compétences terminales en géographie. Argumentaire*, disponível no endereço <http://www.ulg.ac.ge/geoeco/lmg/competences>.

- PARTOUNE, Christine (2002), *La pédagogie par situations-problèmes*, [consultado em 12 de Novembro de 2004], disponível no endereço [http://www.ulg.ac.be/geoeco/lmg/articles/situation\\_probleme.html](http://www.ulg.ac.be/geoeco/lmg/articles/situation_probleme.html).
- PARTOUNE, Christine (2004), “La dynamique du concept de paysage”, in *Revue Éducation Formation*, Liège, nº 275.
- PARTOUNE, Christine (2004), “La dynamique du concept de paysage” in *Revue Éducation Formation*, Liège, nº 275.
- PARTOUNE, Christine e DELVAUX, Frédérique – *Séquences pédagogiques liées aux compétences terminales en géographie*, disponível no endereço <http://www.ulg.ac.be/geoeco/lmg>.
- PERRENOUD, Philippe (2001), *Porquê construir competências a partir da escola?* Porto, ASA Editores.
- RAMALHO, M<sup>a</sup> Helena (2004), “Planificação integrada em torno de uma situação educativa – um exemplo para o 7<sup>o</sup> ano” in *Apogeo*, Lisboa, nº 25/26.
- RAMALHO, M<sup>a</sup> Helena (coord.) (2003), *Abordagens didáticas para a Geografia no 3<sup>o</sup> ciclo. De projectos a experiências*, Porto, Ed. autor.
- ROLDÃO, M<sup>a</sup> Céu (1999), *Gestão curricular. Fundamentos e práticas*, Lisboa, ME-DEB.
- ROLDÃO, M<sup>a</sup> Céu (1999), *Os professores e a gestão do currículo Perspectivas e práticas em análise*, Porto, Porto Editora.
- ROLDÃO, M<sup>a</sup> Céu (2003), *Gestão do currículo e avaliação de competências. As questões dos professores*, Lisboa, Editorial Presença.
- ROVIRA, Josep e MARTIN, Miguel (1989), *Educación moral y Democracia*, Barcelona, Editorial Alertes.
- SALGUEIRO, Teresa B. (2001), “Paisagem e Geografia” in *Rev. Finisterra*, Lisboa, nº 72, pp. 37-53.
- SILVA, Luísa e FERREIRA, Conceição (2002), “O cidadão geograficamente competente: competências da geografia no Ensino Básico” in *Rev. Inforgeo*, Lisboa, nº 15.
- SOLÉ, Pilar *et. al* (1997), “Los croquis” in *La Cartografía*, Barcelona, Ed. Graó.
- TOMLINSON, Carol (2001), *El aula diversificada*, Barcelona, Octaedro.

O Quadro 1 e a Figura 4 contaram com os contributos das colegas Maria Felisbela Martins, Maria Helena Ribeiro e Maria Teresa Abrantes.

## Anexo I

### Ficha de iniciação à leitura da paisagem

Local de observação – .....

#### O que eu sinto perante esta paisagem:

--

#### O que eu vejo, cheiro, toco, ouço nesta paisagem:

Elementos abióticos (inertes)	Relevo	(aplanado/ondulado; vertentes suaves/íngremes)	
	Água	(gelo/neve/orvalho...; quantidade de água; qualidade da água (?))	
	Estado de tempo	(temperatura, chuva, vento, nebulosidade...)	
	Outros	(rochas, solo...)	
Elementos bióticos (seres vivos)	Vegetação	(árvores/arbustos/ervas; muito densa/pouca densa; designação das espécies,...)	
	Animais	(designação das espécies, quantidade...)	
Elementos antrópicos	População	(cidade/aldeia/...; muita gente/pouca gente; pessoas silenciosas/ /barulhentas)	
	Uso/ocupação do solo	(habitações, indústria, comércio, agricultura... caminho-de-ferro, (auto)estrada aeroporto, porto...)	
	Marcas culturais	(monumentos; vestígios ou indícios de festas/ /romarias...)	
	Outros		

#### O que eu suponho a partir do que observo, cheiro, toco e ouço:

Relação entre os vários elementos naturais	
Relação entre os vários elementos antrópicos	
Relação entre os elementos naturais e os antrópicos	

Aluno(s) – ..... Data – ..... / ..... / .....

## Anexo II

### Ficha de iniciação à leitura geográfica de um texto

Texto – .....

#### 1. Primeiras impressões

A paisagem que é retratada pode ser “rotulada” de acordo com vários adjectivos.

Para cada par de adjectivos, coloca a cruz (X) que assinala a tua opinião mais para a esquerda ou para a direita consoante consideres mais apropriado um ou outro elemento do par:

Ruidosa (Barulhenta)	←—————→					Silenciosa
Harmoniosa						Confusa
Bem cheirosa						Mal cheirosa
Luminosa						Sombria
Policromática (com várias cores)						Monocromática (sobressai e domina uma cor)
Pacífica						Agressiva
Alegre						Triste
Relaxante						Estimulante
Calma						Agitada
Húmida						Seca
Antiga						Moderna
Feia						Bonita
Quente						Fria

#### 2. Análise

##### 2.1. O texto foi extraído de:

- um livro                   ... qual? .....
- uma revista               ... qual? .....
- um jornal                   ... qual? .....
- outro                       ... qual? .....

##### 2.2. O/a autor(a) do texto é:

- cientista                   ...
- jornalista                   ...
- escritor(a)/romancista   ...
- outro                       ...

##### 2.3. O/A autor(a) refere lugares e outros elementos da paisagem (cidades, serras, rios, ...).

Quais?

(continua)

(continuação)

2.4. O/A autor(a) descreve/caracteriza esses lugares e elementos.

Que adjectivos são usados para os descrever?



2.5. Indica, entre os conjuntos de imagens com que anteriormente trabalhaste, o conjunto que se poderá associar a este texto

Imagens ..... porque .....

.....

.....

.....

2.6. Que dúvidas e/ou curiosidades o texto te despertou?



Aluno(s) - ..... Data - ..... / ..... / .....

