

Instituto Politécnico de Viana do Castelo  
Escola Superior de Educação

Grupo Disciplinar Educação e Formação de Professores



**ATAS**

2017

**Atas do 5.º Encontro Ensinar e Aprender  
com Criatividade dos 3 aos 12 anos  
(5.º CRIA)**

**Ficha técnica**

**Título:** Atas do 5.º Encontro *Ensinar e Aprender com Criatividade dos 3 aos 12 anos – 2017*

**Editores:** Lina Fonseca e Isabel Vale

**Edição:** EdProf e Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo

**Data:** Dezembro de 2017

**ISBN:** 978-989-8756-13-8

O 5.º CRIA foi organizado pelo Grupo Disciplinar de Educação e Formação de Professores do Instituto Politécnico de Viana do Castelo e realizado em 7 de julho de 2017, na Escola Superior de Educação.

**Comissão Organizadora:** Ana Barbosa, Ana Peixoto, Elisabete Cunha, Fátima Fernandes, Gabriela Barbosa, Isabel Vale, Lina Fonseca, Linda Saraiva, Luísa Neves, Teresa Pimentel.

**Comissão Científica:** Ana Barbosa, Ana Peixoto, César Sá, Gabriela Barbosa, Isabel Vale, Lina Fonseca, Linda Saraiva, Luísa Neves, Teresa Pimentel.

**Revisão científica:** Ana Peixoto, Ana Raquel Aguiar Elisabete Cunha, Fátima Fernandes, Gabriela Barbosa, Gonçalo Marques, Luísa Neves, Sónia Cruz e Teresa Pimentel.

## Apoios



## ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>7</b>
<b>COMUNICAÇÕES ORAIS.....</b>	<b>9</b>
Aplicação das “aplicações” em sala de aula com recurso ao <i>tablet</i> : intervenção no 2.º ciclo do ensino básico.....	11
<i>Alexandre Torres e Alcina Figueiroa</i>	
Aprender a pensar sobre o tempo em História: atividades desenvolvidas com turmas de 1.º e 2.º CEB. ....	29
<i>Anabela Costa e Glória Solé</i>	
Doce Matemática. ....	45
<i>Ana Barros, Ana Ribeiro, Helena Santos, Ângela Couto, Cláudia Maia-Lima</i>	
Uma tarefa diferente de OTD para o 1.º ciclo do ensino básico.....	61
<i>Ana Correia, Ana Graciano, Cátia Nunes, Sara Monteiro, Cláudia Maia-Lima, Ângela Couto</i>	
Potencialidades da banda desenhada histórica para o ensino e aprendizagem da História: um estudo com alunos do 1.º ciclo do ensino básico.....	77
<i>Tiago Cardoso e Glória Solé</i>	
O potencial didático da genealogia para a construção da identidade e desenvolvimento da compreensão histórica dos alunos do 1.º e 2.º ciclo do ensino básico.....	91
<i>Fernanda Ramos e Glória Solé</i>	

<b>SESSÕES PRÁTICAS .....</b>	<b>113</b>
Brinquedos 2.0 .....	115
<i>Elisabete Cunha</i>	
Construção e Manipulação de Sombras Chinesas .....	115
<i>Carla Magalhães</i>	
Pausa breves e longas. Virgular ou respirar .....	115
<i>Ana Raquel Aguiar</i>	
O sobe e desce do som.....	117
<i>Adalgisa Pontes</i>	
Ferramentas digitais: oportunidade para professores inovarem no ensino da História e do Estudo do Meio.....	117
<i>Sónia Cruz</i>	
Natureza, corpo e movimento.....	117
<i>Francisco Gonçalves, Fernando Santos, César Sá e Linda Saraiva</i>	
Ai que vai cair! Criatividade com centros de massa .....	119
<i>Ana Peixoto e Sandra Ramalho</i>	

## O potencial didático da genealogia para a construção da identidade e desenvolvimento da compreensão histórica dos alunos do 1.º e 2.º ciclo do ensino básico<sup>5</sup>

Fernanda Ramos<sup>1</sup>, Glória Solé<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Mestre em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico (UMinho), [fclara@live.com.pt](mailto:fclara@live.com.pt)

<sup>2</sup> CIEd, Instituto de Educação (UMinho), [gsole@ie.uminho.pt](mailto:gsole@ie.uminho.pt)

**Resumo.** *A presente comunicação visa apresentar resultados de um estudo de caso, desenvolvido em contexto de intervenção pedagógica supervisionada no âmbito do mestrado profissionalizante em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, pela Universidade do Minho, onde se pretendeu, essencialmente, compreender de que forma se pode propiciar o desenvolvimento da compreensão histórica (passado pessoal e/ou nacional) e temporal, a partir da utilização das genealogias como recurso didático. O desenvolvimento do projeto de investigação e ação pedagógica, que serve de base a esta comunicação, decorreu em duas escolas urbanas de Braga, durante o ano letivo de 2015/2016, tendo como participantes 23 alunos do 1.º ano e 23 alunos do 5.º ano do 1.º e 2.º ciclo do ensino básico, respetivamente. O estudo permitiu atestar a propensão que a estruturação de uma prática pedagógica orientada para a utilização das genealogias, bem como de outras estratégias suscetíveis de articulação com a primeira, prevê ao nível do desenvolvimento de conceitos temporais, imprescindíveis para a evolução gradual da compreensão temporal, e da estruturação da identidade, contribuindo para a valorização da individualidade dos alunos, enquanto elementos pertencentes a um primeiro núcleo coletivo - uma família - e a uma comunidade mais alargada - uma nação -, onde, em ambos os casos, se correlacionam dimensões temporais que se estendem para além da sua própria vida.*

**Palavras-chave:** *educação histórica; genealogias; identidade; temporalidade; consciência histórica.*

### Introdução

Assumindo-se de fulcral interesse que os alunos, desde os anos iniciais de escolaridade, sejam desafiados a integrar a construção de uma aprendizagem significativa e abrangente, que lhes permita adquirir competências ao nível da aprendizagem em História, revê-se a

---

<sup>5</sup> Este trabalho é financiado pelo CIEd - Centro de Investigação em Educação, projetos UID/CED/1661/2013 e UID/CED/1661/2016, Instituto de Educação, Universidade do Minho, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT

necessidade do professor apostar em estratégias e recursos que lhe permitam planificar atividades ricas e intencionalmente estruturadas.

A genealogia surge, assim, como um destes potenciais instrumentos pedagógicos, que, desde logo, pode responder diretamente a um dos objetivos propostos ao nível da aprendizagem em Estudo do Meio Social e em História, nomeadamente a necessidade de o aluno *estruturar o conhecimento de si próprio, desenvolvendo atitudes de autoestima e autoconfiança e valorizando a sua identidade e raízes*. (MEC – OCP, 2004, pp.103-104).

Ao longo das primeiras observações em contexto pedagógico foi possível perceber que ambos os ciclos de ensino apresentavam carências específicas ao nível da construção de aprendizagem nas áreas de Estudo do Meio (1.º CEB) e História e Geografia de Portugal (2.º CEB). Por um lado, no 1.º ano, o facto das crianças se encontrarem num nível inicial de desenvolvimento da leitura e escrita, levava a que o processo de ensino e aprendizagem fosse maioritariamente direccionado para as áreas de Português e Matemática. Para além disso, o manual de Estudo do Meio, utilizado como material de trabalho neste ano de escolaridade, acabava por refletir a abordagem às temáticas relacionadas com a *família* de uma forma um pouco rudimentar. Por outro lado, no 5.º ano sobressaiu a dependência que os alunos revelavam relativamente ao fornecimento de respostas do manual escolar da disciplina. Este, aliás, acabava por ser o material privilegiado de desenvolvimento do processo pedagógico, o que levantava acentuados problemas, tanto ao nível deste apoio, praticamente inconsciente, dos alunos no manual, bem como ao nível do empobrecimento de um instrumento tão rico como as genealogias. Estas surgiam em temas muito específicos, como os que se referem a situações de crise dinástica, sendo acompanhadas de textos explicativos de autor, assumindo, por isso, uma função predominantemente ilustrativa, o que acaba por tornar sua exploração incipiente.

O facto do projeto de intervenção em que se baseia este estudo ter decorrido em dois contextos pedagógicos distintos (1.º ano e 5.º ano do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico), onde se cruzam necessidades individuais e oficiais divergentes (idade dos alunos, nível de aprendizagem, programa e/ou metas curriculares, etc.), as atividades desenvolvidas com recurso às genealogias acabaram por assumir uma intencionalidade pedagógica um pouco diferenciada.

Assim, no 1.º ciclo do ensino básico este projeto viabilizou, favoravelmente, a contemplação do bloco 1 – *À descoberta de si mesmo* e do bloco 2 – *À descoberta dos outros e das instituições*, centrando-se o desenvolvimento das atividades nas unidades 1

– *A sua identificação* e 2 – *Os seus gostos e preferências*, referentes ao primeiro bloco; e na unidade 1 do bloco 2 – *Os membros da sua família* (ME, 2004).

Por outro lado, no 2.º ciclo do ensino básico, o desenvolvimento do projeto contemplou a abordagem ao subdomínio *Portugal nos séculos XV e XVI*, definido no programa curricular do 2.º ciclo do ensino básico de História e Geografia de Portugal.

O trabalho de valência investigativa desenvolvido nestes dois contextos pretendeu, fundamentalmente, aferir de que forma a utilização das genealogias como instrumento didático pode propiciar o desenvolvimento da compreensão do passado próximo (pessoal e familiar) ou distante (nacional) dos alunos, estando, aqui, implícito o desenvolvimento da compreensão temporal e a construção da identidade.

Na intervenção em sala de aula reivindicou-se uma metodologia de investigação-ação, que foi sendo desenvolvida em sintonia com as propostas construtivistas (Fosnot, 1996), a par do modelo de aula-oficina alvitrado por Barca (2004).

### **Enquadramento Teórico**

É reconhecido, por diversos autores (Araújo & Stoer, 1993; Carvalho & Freitas, 2010; Cooper, 1992; Solé, 2009; Steel & Taylor, 1973; Vianez, 1995; Zonabend, 1991), o potencial que a utilização e exploração das genealogias confere ao nível do desenvolvimento da compreensão histórica dos alunos, assumindo-se este recurso como um instrumento pedagógico capaz de viabilizar a descoberta do seu passado pessoal, familiar e nacional, propiciando, conseqüentemente, o desenvolvimento de atitudes de valorização de si próprio e do contexto social em que o aluno está inserido (Solé, 2009).

O cruzamento entre esta dimensão identitária e temporal, subjacente à genealogia, acaba por prever o seu enraizamento na consciência histórica, definida por Karl-Ernest (1985), citado por Rüsen (2016), como a *inter-relação entre a interpretação do passado, a compreensão do presente e a perspetivação do futuro* (p. 60).

Ora, a identidade do indivíduo emerge como resultado da articulação entre estas mesmas dimensões temporais, já que a sua construção, como explicam Manique e Proença (1994), resulta *do conhecimento da forma como os grupos sociais de pertença viveram e se organizaram no passado, (...) da forma como se estruturam para fazer face aos problemas do presente, tendo uma componente que aponta para o futuro (...)*. (p.24).

Assume-se, assim, que a comunidade à qual o indivíduo pertence, pelas particularidades e características diferenciadores, cuja origem se revê no próprio tempo, acaba por ser geradora da identidade individual e coletiva.

Assim, assumindo-se a família como primeiro núcleo coletivo do indivíduo, Zonabend (1991) exalta a acuidade da genealogia como âmago de memória: *Antes de se ser, é-se filho ou filha de X ou Y: nasce-se numa família, é-se marcado por um nome de família antes de se ser socialmente quem quer que se seja (...)*. (p. 179).

Para além disso, a significância da utilização das genealogias em contexto educativo acaba por estar intimamente associada à necessidade de adoção de uma prática docente regida por modelos de ensino construtivista. Tal torna-se claro se assumirmos os interesses e contexto de vida dos alunos como ponto de partida para a estruturação e desenvolvimento de atividades significativas.

De facto, relativamente à abordagem da História da Família, Steel e Taylor (1973) defendem que

a sua introdução fornece um tipo de investigação que é, ao mesmo tempo, relevante, já que começa com a vida da própria crianças e os seus interesses, e abrangente, porque diz respeito a um período de tempo e de extensão que pode ser facilmente apreendido. (p.6).

Esta íntima relação da genealogia com a investigação, prevê, ainda, a possibilidade de privilegiar o método investigativo, instigando a curiosidade das crianças, motivando-as para atividades de pesquisa e descoberta (Vianez, 1995).

Releva-se, ainda, a propensão que um trabalho pedagógico orientado para o uso das genealogias detém ao nível da inclusão de conceitos substantivos (*geração, linhagem, afiliação*, etc.) e estruturais (*narrativa, mudança, permanências etc.*), viabilizadores de uma efetiva compreensão histórica por parte dos alunos (Carvalho & Freitas, 2010).

## **Metodologia**

O projeto de ambivalência pedagógica e investigativa, que serve de base ao presente estudo, assumiu uma abordagem metodológica de investigação-ação, que sustenta o revezamento entre planeamento, ação e reflexão, sob orientação de uma atitude ininterruptamente crítica e reflexiva (Elliot, 1996).

Atendendo à necessidade do professor desenvolver competências diversificadas enquanto profissional, que vão muito para além do conhecimento científico sobre os conteúdos que

leciona, esta metodologia exalta a importância do exercício crítico e reflexivo com o qual o professor deve enriquecer o seu trabalho. Como explica Coutinho et al (2009)

o essencial na IA é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente) para a planificação e introdução de alterações nessa mesma prática. (p. 360).

Ora, esta própria opção metodológica acaba por, naturalmente, conceber a possibilidade de alicerçar a prática profissional nas modalidades de ensino e aprendizagem construtivista, que, no que concerne ao desenvolvimento efetivo das atividades em contexto, se materializou no modelo de aula-oficina, preconizado por Barca (2004).

Como explica Fosnot (1996), este modelo de ensino e aprendizagem construtivista

sugere uma abordagem de ensino que oferece aos alunos a oportunidade de uma experiência concreta e contextualmente significativa, através da qual eles podem procurar padrões, levantar as suas próprias questões e construir os seus próprios modelos, conceitos e estratégias. (p. 9).

Daqui emerge a relevância deste modelo no que diz respeito à atribuição do papel principal de estruturação da aprendizagem ao aluno, sendo este visto como um dos principais agentes transformadores do seu conhecimento, e cujas ideias tácitas e prévias integram o ponto de partida para o desenvolvimento de atividades estruturadas por parte do professor. Este, aliás, acaba por assumir o papel de investigador social e organizador de atividades problematizadoras, esperando-se que o professor-investigador aprenda, como explica Barca (2004) *a interpretar o mundo concetual dos seus alunos (...)*. (p. 133).

Assumindo-se o núcleo investigativo como gerador da ação pedagógica em contexto educativo, formularam-se duas questões de investigação, a partir de uma questão geradora:

1. Que potencialidades apresenta o uso de genealogias como estratégia de ação pedagógica para a compreensão histórica (passado pessoal e/ou nacional) e temporal?
  - Que conhecimentos constroem os alunos a partir das genealogias?
  - De que forma um ensino orientado a partir do uso de genealogias contribui para a construção da identidade (individual, coletiva e nacional) dos alunos e de consciência histórica?

Para responder às questões anteriores, assumiu-se como referências de estudo duas turmas do ensino básico: uma turma do 1.º ano, constituída por 23 alunos, e uma turma do 5.º ano, também composta por 23 alunos, perfazendo-se uma amostra de 46 alunos. Em ambos os casos, apesar de, principalmente no 1.º ano, se prever desejavelmente a efetivação da interdisciplinaridade entre todas as áreas curriculares, o acompanhamento investigativo e pedagógico incidiu, fundamentalmente, nas áreas de Estudo do Meio Social e no 5.º ano na disciplina de História e Geografia de Portugal. Constatando-se as diferenças intrínsecas a cada contexto, foi recorrente a necessidade de adaptação do trabalho de teor predominantemente investigativo, que tinha por base a aplicação da ferramenta nuclear adotada (a genealogia), para que não houvesse um desvio das orientações curriculares do programa proposto para ambos os ciclos de ensino e das metas curriculares de História e Geografia de Portugal.

De acordo com as anteriores opções metodológicas, as questões de investigação formuladas e as especificidades de cada contexto, foram estruturadas e desenvolvidas uma série de atividades pedagógicas, capazes de viabilizar a recolha de dados relevantes e significativos, para ir ao encontro dos objetivos de teor investigativo que seguidamente se explicitam:

1. Aferir a utilização das genealogias como instrumento didático para compreender o passado próximo (pessoal e familiar) ou distante (nacional).
  - 1.1. Analisar como o uso/construção das genealogias pode contribuir para promover o desenvolvimento da compreensão temporal e do conhecimento histórico dos alunos.
  - 1.2. Avaliar o impacto do estudo da família e da genealogia como estratégia para o desenvolvimento da memória (pessoal e histórica), da identidade (pessoal e nacional) e da consciência histórica dos alunos.

As técnicas e instrumentos de recolha desses mesmos dados compreenderam a observação direta, sistemática e participante da professora-estagiária, a recolha de notas de campo e gravações áudio, que convergiram na realização de diários de aula (D.A.), e as fichas de registo escrito, criteriosamente delineadas e contruídas para esse efeito (ficha diagnóstica, fichas de interpretação de genealogias, registos pictóricos, etc.).

Evocando-se uma metodologia de valência maioritariamente qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994), os dados recolhidos foram analisados de forma indutiva, privilegiando-se

uma análise de conteúdo de teor predominantemente descritivo, inferencial e interpretativo dos dados reunidos.

### Implementação das atividades, análise e discussão dos resultados

Relativamente às intervenções em cada contexto, o quadro abaixo apresentado sistematiza as atividades realizadas, com indicação de alguns pontos motores de desenvolvimento.

Quadro 1. Atividades realizadas no âmbito do projeto

Sessão	Contexto de intervenção	
	1.º ano	5.º ano
1	<p>a) Identificação formal dos alunos: elementos do cartão de cidadão; data de nascimento associada aos aniversários.</p> <p>b) Apresentação de objetos pessoais para construção do <i>Museu das Minhas Memórias</i> (memória pessoal e familiar; <i>rememoração; narrativa</i>).</p> <p>c) Ordenação de factos/acontecimentos ilustrados pelos alunos numa linha de tempo pessoal.</p>	<p>a) Exploração de uma genealogia.</p> <p>b) Exploração de uma linha de tempo com algumas etapas da expansão marítima portuguesa e sucessão de alguns reis associados à expansão (de D. João II a D. Manuel I).</p>
2	<p>a) Aprendizagem de conceitos: <i>Família</i>.</p> <p>b) Desenho do retrato de família.</p> <p>c) Tipologia de famílias: obra <i>Amores de Família</i>, de Carla Maia de Almeida e Marta Monteiro.</p> <p>d) Estabelecimento de relações de parentesco (relação biunívoca e multiplicidade de graus de parentesco).</p>	<p>a) Redação da biografia de D. João II, a partir da exploração de um <i>dossiê</i> e aprendizagens realizadas nas aulas anteriores.</p> <p>b) Exploração de uma genealogia e de uma linha de tempo, de forma a contextualizar temporalmente a viagem de Vasco da Gama.</p>
3	<p>a) Análise e exploração de uma genealogia.</p> <p>b) Construção da sua árvore genealógica.</p> <p>c) Reconhecimento das tarefas domésticas desempenhadas pelos familiares.</p> <p>d) Descoberta da razão pela qual sustentam determinado apelido.</p>	<p>a) Exploração de uma genealogia e de um mapa de forma a contextualizar temporalmente a viagem de circun-navegação de Fernão Magalhães.</p>
4	<p>a) Diálogo sobre momentos do festivos passados com a família.</p> <p>b) Ordenação dos familiares, de acordo com a data do seu nascimento.</p>	<p>a) Realização de uma ficha de metacognição, onde se contempla a avaliação dos alunos sobre a utilização das genealogias no processo de ensino e aprendizagem.</p>

5	<p>a) Mudanças e permanências entre o passado e o presente: jogos e brincadeiras.</p> <p>b) Realização de uma ficha de metacognição.</p>	
---	--	--

Para efeitos de exposição de alguns resultados advindos do estudo realizado, selecionam-se algumas atividades consideradas para cada ciclo de ensino, descrevendo-se, seguidamente, as principais linhas de desenvolvimento e reflexão sobre as mesmas.

Como foi anteriormente referido, o projeto de investigação pedagógica no 1.º ciclo do ensino básico pretendeu ir de encontro à abordagem dos blocos 1 e 2 presentes no programa curricular para este ciclo de ensino. Assim, na primeira sessão de intervenção, no 1.º ano, as atividades foram direcionadas para questões de cariz mais individual, relevando-se a identidade pessoal da própria criança, embora, naturalmente, como se veio a comprovar, esta identidade pessoal não se dissocie da identidade familiar.

Na segunda sessão de intervenção, tendo-se avocado o trabalho pedagógico em torno das genealogias como forma de abordagem ao estudo da família, considerou-se relevante o envolvimento de uma metodologia de aprendizagem de conceitos, segundo o modelo de exemplo e não exemplos (Weil & Joyce, 1986; Jantz, 1999, in Freitas, 2005), explorando-se o conceito de *família*. A própria ambivalência deste conceito, permitiu, ainda, extrair dados que transparecessem as conceções das crianças acerca das diferentes tipologias de família que caracterizam, cada vez mais, a sociedade a que pertencem.

Inicialmente, as crianças foram interpeladas sobre o significado do conceito de *família*, tendo sido possível destacar duas orientações principais ao nível das conceções das crianças. Por um lado, muitas delas evocaram conceitos abstratos associados a emoções e sentimentos partilhados entre os membros: *Para mim família é amor. e É sermos todos amigos.* (D.A. 13/01/2016<sup>6</sup>). E, por outro, alguns alunos enunciaram, nas suas explicações, conceitos relacionados com os graus de parentesco, embora se refletissem dúvidas relativamente às relações que são ou não específicas de uma família: *Uma família é estarmos todos juntos com os nossos tios e padrinhos e pais e mães e irmãos.* (D.A. 13/01/2016).

---

<sup>6</sup> O Diário de aula (D.A.) é uma das principais técnicas de recolha de dados deste estudo, principalmente no 1.º ciclo, porque permitiu registar de forma detalhada as interações dos alunos nas diferentes tarefas que realizaram.

Depois dos alunos realizarem um retrato da sua família, formaram-se oito grupos de trabalho, distribuindo-se, por cada um deles, uma série de imagens que teriam de ser classificadas como exemplos ou não-exemplos do conceito de família: *Achamos que são famílias* e *Achamos que não são famílias*.

Relativamente a esta tarefa, interessa, fundamentalmente, acentuar as justificações dos alunos relativamente a imagens que geraram maior discussão em grande grupo.

Assim, a imagem que se apresenta na *figura 1*, em baixo, foi uma das que gerou mais dúvidas, já que cinco dos oito grupos consideraram que o conjunto de idosos representaria uma família.



Figura 1. Imagem utilizada na abordagem ao conceito família.

Por outro lado, um dos elementos dos três grupos que contrariaram esta ideia explicou o facto de esta pertencer ao conjunto dos não-exemplos de família: *Aqui estão muitos idosos, e é claro que assim tantos idosos não podem ser família.*, considerando, desta forma, a impossibilidade de existirem relações de parentesco entre todos os idosos apresentados. (D.A. 13/01/2016) Desta intervenção pode, eventualmente, extrair-se alguma compreensão temporal, já que o aluno assume que a idade dos elementos presentes, pertencendo, provavelmente, a um intervalo numérico muito curto, exclui a possibilidade dos idosos formarem uma família; ou, poderá, ainda, assumir um modelo de família mais estereotipado, considerando a necessidade das pessoas representadas na imagem pertencerem a diferentes gerações, de forma a que o grupo possa ser considerado uma família.

Acresce, ainda, a importância de atentar às opções e justificações dos grupos relativamente à inserção das imagens, representadas nas *figuras 2 e 3*, num dos conjuntos.



Figura 2. Imagem utilizada na abordagem ao conceito família



Figura 3. Imagem utilizada na abordagem ao conceito família.

Relativamente à imagem da *figura 2*, dois grupos consideraram que esta não representaria um exemplo do conceito de família, justificando a sua escolha de acordo com o facto de, aqui, não existir um elemento feminino: *Não é porque não tem mãe!* (D.A. 13/01/2016), ou, então, atentando ao número de elementos presentes na imagem: (...) *uma família costuma ter quatro pessoas: a mãe, os filhos e o pai.* (D.A. 13/01/2016). Esta justificação, foi imediatamente refutada por um dos elementos de um grupo com opinião contrária: *Mas até podem ser só três! Só um filho e os dois.* (supõe-se que com a expressão *dois* quererá referir-se aos pais). (D.A. 13/01/2016)

A mesma imagem viabilizou, ainda, a referência a possibilidades como a *separação*, já que uma das hipóteses apresentadas para a ausência do elemento feminino na imagem da família monoparental, cujo adulto era um elemento masculino foi: (...) *a mãe até se podia ter separado.* (D.A. 13/01/2016)

A exploração da imagem da *figura 3* permitiu a abordagem a outros fenómenos relacionados com a *família* como a *adoção*, sendo que a mesma acabou por ser considerada por todos os grupos como sendo um exemplo do conceito, justificando-se: *Os pais podem ter adotado o bebé.* (D.A. 13/01/2016).

A partir dos dados recolhidos durante esta tarefa foi possível constatar que, apesar dos alunos identificarem com maior clareza e expressividade uma tipologia de família tradicional, também apresentaram concepções de família bastante abrangentes. Tal foi evidente, também, pelo facto dos oito grupos terem considerado uma imagem onde se ilustravam dois adultos do sexo feminino junto de três crianças como sendo uma família. A possibilidade de existir este último modelo de família, que é abordado, também, na obra *Amores de Família*, é considerada por alguns alunos, justificando-se: *Elas gostavam uma da outra e quiseram viver juntas. e Adotaram os filhos.* (D.A. 13/01/2016).

Na terceira sessão de intervenção, entre outras atividades, os alunos contactaram com a representação esquemática de uma genealogia baseada no filme de animação da *Disney*, *O Rei Leão* (figura 4).

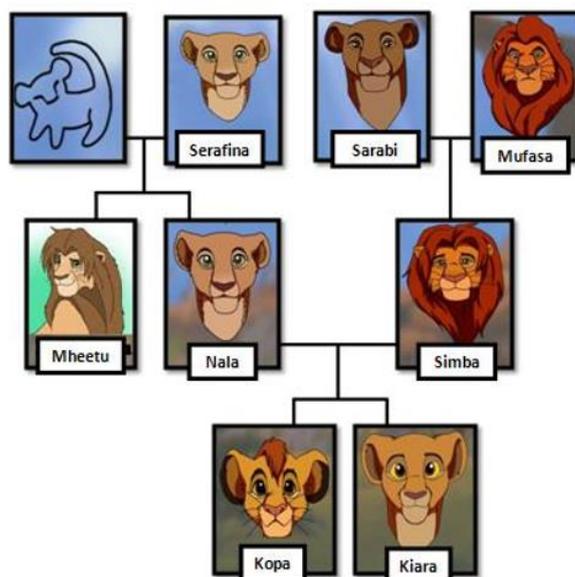


Figura 4. Genealogia explorada na sessão 3. Elaboração da autora.

Inicialmente, o esquema genealógico apresentado foi explorado em grande grupo, e, depois, analisado individualmente pelos alunos, a partir de questões presentes numa ficha de registo.

A sua exploração inicial permitiu, não só aferir a capacidade dos alunos para estabelecerem as relações de parentesco entre as personagens, mas, também, desenvolver algumas noções temporais.

Quando questionadas sobre as relações existentes, as crianças revelaram dificuldade na sua identificação, o que poderá ter-se devido tanto ao facto de o termo *relações de parentesco*, evocado na sessão anterior, não ter sido compreendido, mas, também, à dificuldade de interpretação inicial da genealogia. No entanto, depois de algumas orientações concretas, os alunos começaram a enunciar as relações corretamente.

Durante o diálogo, foi possível, ainda, estimular a aplicabilidade dos conceitos *materna* e *paterna*, utilizados corretamente pelos alunos, para distinguirem as duas avós de *Kiara* e *Kopa*, e, também, confrontar a turma sobre a antiguidade de cada uma das três linhas horizontais apresentadas no esquema. Relativamente a esta questão, reconheceu-se que na linha superior do esquema se encontrariam os leões mais velhos, obtendo-se como justificação: (...) *são os avós* (...) (DA 21/01/2016). Este contributo demonstra o

reconhecimento de que na parte superior do esquema se encontra a geração mais velha (os avós da geração mais nova, representada por *Kopa* e *Kiara*), revelando que as crianças pareceram compreender a razão pela qual uma geração (embora não se tenha introduzido este conceito) é mais velha ou mais nova do que a outra, associando à respetiva solução as relações de parentesco entre as personagens.

Em seguimento desta atividade, projetou-se uma árvore genealógica a completar pelos alunos e questionou-se a turma sobre do que se tratava. A turma reagiu, demonstrando algum reconhecimento da respetiva figura indiciando o reconhecimento do que deveria ser colocado em cada um dos quadrados: (...) *a foto dos nossos pais e os nossos avós maternos e os nossos avós paternos e a nossa foto.* (D.A. 21/01/2016). Para além disso, durante o diálogo, algumas das crianças reconheceram que antes dos avós poderiam ser representados, ainda, os *bisavós*, o que revela a possibilidade de alargar o estudo genealógico até à quarta geração (sob o ponto de vista ascendente).

Depois de os alunos terem terminado de completar a sua árvore genealógica, pediu-se a dois deles (aluno D. e aluno C.) que apresentassem a sua árvore à turma. Durante cada uma das apresentações, foi possível perceber que ambos foram capazes de utilizar corretamente os termos *paterno(a)* e *materno(a)*: *D. – Aqui está o meu pai, aqui está a minha mãe, aqui está o meu avô materno, aqui a minha avó materna, avô paterno e avó paterna.; C. – Esta é a minha avó materna (...).* (D.A. 21/01/2016). Para além disso, pediu-se que caracterizassem os familiares e dissessem com quem são mais parecidos. Dos seus contributos foi possível constatar que a hereditariedade surge como uma das características que se reproduz ao longo do tempo, sendo evocada pelos alunos.

No que se refere ao 5.º ano do 2.º ciclo do ensino básico, a utilização da genealogia como recurso pedagógico, acompanhou, como já foi referido, a abordagem ao tema da expansão marítima portuguesa (*Portugal nos séculos XV e XVI*). Foram, assim, selecionadas genealogias que contemplassem, fundamentalmente, os monarcas relacionados com as etapas deste período definidas no programa e metas curriculares de História e Geografia de Portugal, para este ano de escolaridade (genealogias presentes no anexo 1, anexo 2 e anexo 4).

Assim, ao longo das sessões, as genealogias foram sendo utilizadas regularmente, levando os alunos a explorar os marcadores temporais das mesmas como forma de contextualização dos factos e acontecimentos estudados.

Na primeira sessão, o instrumento de recolha de dados que permitiu, fundamentalmente, obter registos escritos foi uma ficha diagnóstica, tendo em vista a recolha de informação sobre a capacidade dos alunos para analisar e interpretar uma genealogia (anexo 1).

Deste mesmo instrumento, ressalta, por exemplo, a dificuldade acentuada dos alunos ao nível do preenchimento da seguinte frase: *D. Manuel era \_\_\_\_ de D. Afonso e \_\_\_\_ de D. Duarte*. Neste caso, mais de metade da turma (13 alunos) não reconheceu a primeira relação, indicando que, em vez de *primo*, D. Manuel I seria *tio* de D. Afonso (filho de D. João II) (12 alunos) ou seu *padrinho* (1 aluno). Por outro lado, onze alunos não completaram corretamente o segundo espaço, indicando respostas como *bisavó*, *bisneto* ou *filho* em vez de considerarem D. Manuel I *neto* de D. Duarte. A partir da análise das respostas dos alunos foi possível perceber que não existiu grande dificuldade em nomear as relações de parentesco mais simples como *avô* e *filho*, indiciando maior dificuldade no reconhecimento de graus de parentesco que requeriam um grau de pensamento mais complexo, principalmente ao nível das relações não diretas.

Emerge, também, desta ficha inicial de interpretação de uma genealogia uma questão relevante que lhes foi colocada: *Por que será que o 14.º monarca de Portugal foi D. Manuel I e não D. Afonso?*. Com ela pretendia-se analisar as hipóteses formuladas pelos alunos, que pudessem justificar a ascensão ao trono de D. Manuel I (primo de D. João II) em vez de D. Afonso (filho de D. João II), não se fornecendo, por isso, dados temporais que revelassem o ano de morte de D. Afonso (no reinado do seu progenitor). As justificações apresentadas pelos alunos podem ser comparadas com as respostas dadas pelos mesmos numa ficha de interpretação de uma nova genealogia, fornecida na sessão 2 (anexo 3), onde eram confrontados com uma questão semelhante: *Por que será que foi D. Manuel I o sucessor de D. João II? Procura na genealogia as respostas para esta questão*. Neste caso, contudo, a genealogia apresentada para interpretação já continha o intervalo de tempo em que viveu D. Afonso (anexo 2).

Quadro 2. Comparação das justificações dadas pelos alunos relativamente à ascensão de D. Manuel I, a partir da exploração de duas genealogias distintas.

<b>Ficha diagnóstica-interpretação de uma genealogia</b>	<b><i>n</i></b>	<b>Ficha de interpretação de uma genealogia</b>	<b><i>n</i></b>
<b>Enunciação da regra geral de sucessão</b> <i>Porque é sempre o filho do rei, primeiro o filho varão e a seguir os filhos restantes.</i>	3	<b>Enunciação da regra geral de sucessão</b> <i>Porque nasceu antes que Afonso.</i>	2
<b>Atenção ao facto de D. Afonso não ser casado</b>	3	<b>Atenção à relação de parentesco entre D. Manuel I e D. João II</b> <i>Porque eram primos.</i>	3

<i>Porque D. Manuel era casado e D. Afonso ainda não era casado.</i>			
<b>Justificação com base na idade de D. Afonso</b> <i>Porque D. Manuel tinha idade suficiente enquanto que D. Afonso não tinha (14 anos).</i>	9	<b>Justificação com base na idade de D. Afonso</b> <i>Porque o seu filho Afonso era menor de idade.</i>	5
<b>Não respondeu</b>	4	<b>Não respondeu</b>	9
<b>Não se responde ao problema formulado</b> <i>Porque D. Manuel I não teve filhos.</i>	3	<b>Justificação com base nas referências temporais presentes na genealogia (morte de D. Afonso e morte de D. João II)</b> <i>Afonso seria o sucessor de D. João II mas como Afonso morreu antes do pai não pôde sucedê-lo por isso foi o primo.</i>	4
<b>Retorno aos antecedentes de D. Manuel I (D. Duarte) para justificar a legitimidade deste</b> <i>Era neto de D. Duarte (...).</i>	1		

A partir da análise do quadro n.º 2, relativamente às respostas obtidas à questão: *Por que será que o 14.º monarca de Portugal foi D. Manuel I e não D. Afonso?*, é possível perceber que, apesar de um grande número de alunos ter formulado hipóteses que acabaram por não refletir justificações plausíveis, alguns deles, baseando-se na possibilidade de D. Afonso não ter atingido a idade que lhe permitiria assumir o trono, forneceram justificações que poderiam explicar a não ascensão de D. Afonso ao trono, ainda que não se justifique a legitimidade de D. Manuel I. Foi interessante perceber que, relativamente a esta mesma legitimidade de D. Manuel I, um aluno foi capaz de utilizar como justificação o facto deste ser neto do rei D. Duarte, baseando-se, também, na informação presente na genealogia. Por outro lado, quando se pediu que justificassem o reinado de D. Manuel I especificamente a partir da informação fornecida pela nova genealogia, que acompanhou a ficha de interpretação da segunda sessão de intervenção, foi possível atestar a dificuldade generalizada dos alunos em disseminar a informação nela presente de forma a realizarem inferências, já que apenas quatro dos vinte e três alunos revelaram interpretá-la corretamente.

Na segunda sessão de intervenção no âmbito do projeto, os alunos redigiram a biografia de D. João II, a partir das duas genealogias anteriormente referidas (anexo 1 e anexo 2), e de um dossiê, que continha algumas fontes escritas relacionadas com conteúdos abordados em aulas anteriores (oposição entre as políticas de expansão orquestradas por D. Afonso V e D. João II; análise das motivações de D. João II relativamente à política de descobertas; principais acontecimentos, associados à expansão, que marcaram o seu reinado) e, apresentava, também, uma nova genealogia (anexo 4).

Relativamente a alguns dados obtidos, foi possível constatar, por exemplo, que foram privilegiadas algumas relações de parentesco, mencionando-se, frequentemente, os pais, esposa e filho legítimo de D. João II, aludindo-se, também, à sua relação extraconjugal e filho ilegítimo. Para além disso, foi possível constatar que a partir das referências (marcadores) temporais citados nas biografias construídas, os alunos foram capazes de indicar os anos de nascimento e morte de D. João II, bem como o de início de reinado, sendo que alguns realizaram, também, cálculos equivalentes ao tempo de reinado e/ou idade com que o respetivo rei assumiu o trono: *Reinou 14 anos, de 1481 até 1495.; (...)* *ele começou a reinar aos 26 anos, o tempo de reinado de D. João II foi de 14 anos. ; Ele reinou 14 anos que foi de 1481 a 1495.* (D.A. 4/05/2016)

Para analisar globalmente as biografias construídas pela turma, de acordo com a sua estruturação e grau de sofisticação, procedeu-se a um processo de análise indutiva do conteúdo (quadro 3) e categorização das respetivas biografias, com base nos modelos apresentados por Samarão (2007) e Parente (2004).

Quadro 3. Categorização das biografias dos alunos

<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Frequência (n.º de alunos)</b>
Fragmentada	Sem estrutura lógica; Frases soltas; Sem encadeamento entre as ideias; Sem contextualização; Exclusão de acontecimentos.	4
Cópia-cola	Pouco organizada; Não reveladora da intencionalidade em relacionar os acontecimentos; Presença de ideias menos válidas; Fenómeno de cópia e cola; Sem obedecer a uma sequência cronológica.	5
Cronológica	Estruturalmente organizada; Acontecimentos listados de forma cronológica; Sem explicitação da ligação entre os acontecimentos; Passagens textuais transcritas das fontes fornecidas.	4
Emergente-descritiva	Intencionalidade (implícita) em relacionar os factos e acontecimentos narrados de forma cronológica, integrando-se dados genealógicos de D. João II.	9
Descritiva-explicativa	Estrutura lógica relativamente coerente; Intencionalidade (implícita) em associar as ações e intenções da personagem foco; Relato descritivo e explicativo; Escassez ao nível da pormenorização e inclusão de alguns dados relevantes.	1

A partir da análise de frequência do n.º de alunos por categorias (ver quadro), foi possível constatar que emergiu a construção de biografias emergentes-descritivas, o que revela preocupação em organizar de forma lógica as biografias e em articular os factos ocorridos no reinado de D. João II. No entanto, subsistiam, mesmo nas produções mais elaboradas, algumas dificuldades ao nível da justificação e conexão entre as ideias expostas. Tal é revelador da necessidade de apostar neste tipo de estratégias pedagógicas, onde os alunos são, por um lado, incentivados a interpretar diferentes tipos de fontes e, por outro, a produzir narrativas, numa visão interdisciplinar, onde se cruzam competências ao nível da construção de aprendizagem histórica e competências ao nível da linguagem escrita.

### **Conclusões**

As atividades enunciadas na secção anterior, que assumiram, como núcleo globalizador de estruturação, uma metodologia orientada para a utilização das genealogias, permitiram obter dados relevantes para o estudo, atestando-se a incontestável potencialidade que este recurso apresenta ao nível da aprendizagem em Estudo do Meio Social e História, tanto ao nível da construção de conhecimentos específicos e transversais, como ao nível do desenvolvimento da compreensão e consciência histórica.

Centrando-se a finalidade do ensino da História na formação gradual desta mesma consciência histórica, assume-se de substancial relevância a necessidade de avaliar os resultados advindos do projeto de investigação, de acordo com a propensão que atividades desenvolvidas apresentam ao nível do desenvolvimento da compreensão temporal, já que esta acaba por estar intimamente associada à consciência histórica. Como explica Rüsen (2016), as atividades inerentes a esta consciência histórica

*não deixam o passado tal como ele foi: recordando que certos acontecimentos do passado e a sua ordenação temporal foram tal como foram, eles são elevados para além do seu carácter de passado e ganham atualidade e tensão no futuro. (p.60).*

O desenvolvimento e intersecção destas noções temporais, em ambos os ciclos de ensino, espelhou-se, por exemplo, na possibilidade de aplicação de conceitos e vocabulário de tempo (*há muito tempo, antigamente, datação, intervalo de tempo, etc.*), assim como de conceitos estruturais (*causalidade, mudança, progresso, etc*), que, direta ou indiretamente, permitem estabelecer pontes entre o passado, o presente e o futuro. Refletiu-se, ainda, mais concretamente ao nível do 1.º ciclo, na abordagem à noção de reversibilidade do tempo (Zonabend, 1991), a partir, por exemplo, da exploração da genealogia baseada no filme de animação da *Disney*. Aqui, para além de conceitos

temporais como *mais antiga, anterior, posterior*, entre outros, os conceitos específicos relacionados com os graus de parentesco atribuídos simultaneamente a algumas personagens: *filha e mãe*, por exemplo, acabaram por invocar uma abordagem à dimensão cíclica do tempo. Por outro lado, no 2.º ciclo, o desenvolvimento desta noção de tempo, percutiu-se, por exemplo, na relação estabelecida entre os reinados da sucessão de reis presentes nas genealogias exploradas e os factos e acontecimentos associados à época estudada. Não se pretendendo abordar esse período da História sob uma mera perspetivação linear e sucessiva de acontecimentos, foi possível perceber que esta abordagem reclama, não só a capacidade de analisar, de uma forma mais direta, dados temporais presentes nas fontes genealógicas, mas, também, a necessidade de relacionar, de forma contínua e reflexiva, o presente e o passado, na pretensão de estabelecer relações de causa-efeito entre os acontecimentos destacados da História de Portugal e os momentos-chave de reinados anteriores, os quais poderão ter tido uma influência mais ou menos direta na sua concretização. Aqui, naturalmente, acresce a relevância das genealogias como instrumentos de excelência para induzir os alunos num processo de interpretação de fontes e realização de inferências, o qual se assume como um exercício crucial para a formação da compreensão histórica. (Solé, 2009; Zonabend, 1991).

Aliada a esta noção de tempo, a construção da identidade dos alunos, ainda que, naturalmente, não se consiga autenticar de uma forma imediata, emerge, tanto do ponto de vista pessoal e familiar, como nacional, onde a valorização e preservação da memória, independentemente de esta contemplar ou se estender para além dos limites da sua existência, assumem um papel de relevo ao longo da aplicação do projeto em contexto.

Como explica Pais (1999) *A consciência histórica transporta também um sentido de continuidade por parte das gerações sucessivas de uma dada unidade cultural, com identidade própria, e comporta ainda memórias partilhadas (...)*. (p.22). Salienta-se, aqui, essa mesma noção de impregnação da memória socialmente (re)construída ao longo do tempo, o que culmina na estruturação de identidade, individual e coletiva, que exalta os atributos necessários para que, num mundo cada vez mais globalizado, se continue a cultivar e preservar a diferença, que nos caracteriza.

Em seguimento desta reflexão, para que possam ser mais claras, para o leitor, as conclusões que o projeto de intervenção, em que se baseia esta comunicação, permitiu extrair, apresenta-se, de seguida, um esquema que as sistematiza na figura 5.

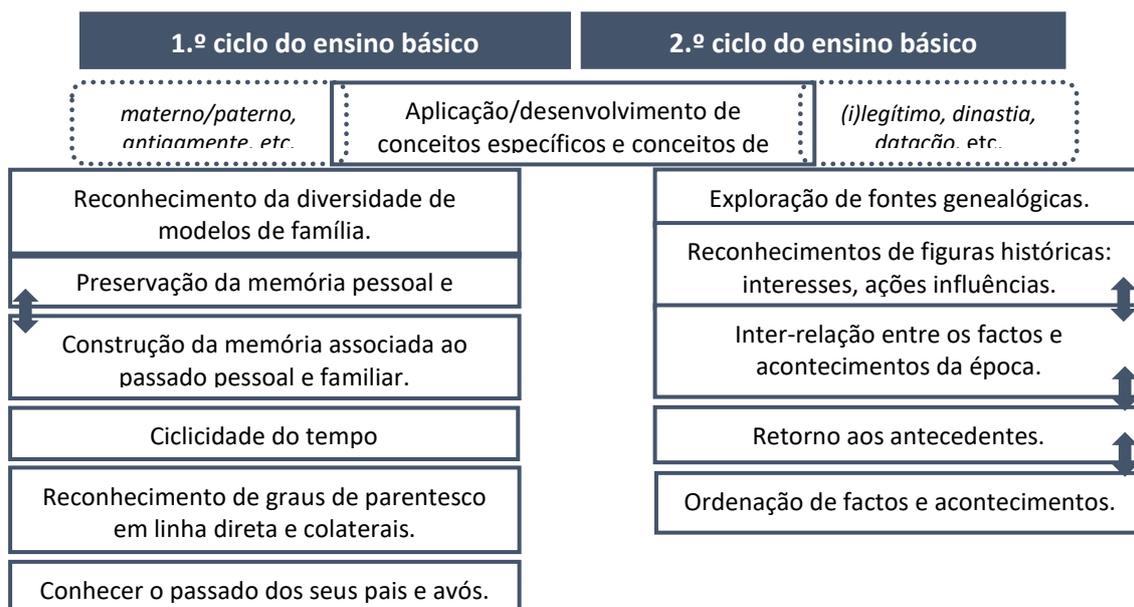


Figura 5. Resumo das principais conclusões

Assim, poder-se-á concluir que, a partir dos resultados expostos ao longo desta comunicação, a par de outros contemplados no estudo, foi possível confirmar as potencialidades pedagógicas da utilização das genealogias para o desenvolvimento da consciência histórica, a qual reclama a necessidade de uma progressiva estruturação das noções temporais, a partir do enlace das três dimensões (passado, presente e futuro) inerentes à própria aprendizagem no âmbito da educação histórica (Rüsen, 2001). Esta eventualidade, por sua vez, sustenta a possibilidade de assumir uma metodologia orientada para o uso da genealogia como forma de estruturação da identidade dos alunos, que contempla as dimensões pessoal, não dissociada da dimensão familiar, e nacional.

### Referências bibliográficas

- Araújo, H. & Stoer, S. (1993)., I. (2004). *Genealogias nas Escolas: A capacidade de nos surpreender*. Porto: Edições Afrontamento.
- Barca, I. (2004). *Para uma Educação Histórica de Qualidade*. In Isabel Barca, Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica: Para uma Educação Histórica de Qualidade. Braga: CIED, Universidade do Minho.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, G. & Freitas., M. L. (2010). *Metodologia do Estudo do Meio*. Luanda: Plural Editores.
- Cooper, H. (1992). *The Teaching of History: implementing the national curriculum*. London: David Fulton.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13:2.
- Elliot, J. (1996). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata.

- Fosnot, C. (1996). *Construtivismo e Educação. Teoria, perspectivas e práticas*. Lisboa: Piaget Editora.
- Freitas, M. L. & Araújo, M. (2005). *Experiências de aprendizagem de conceitos numa turma do 3.º ano do ensino básico 1.º ciclo*. Braga: Centro e Investigação em Educação, Universidade do Minho.
- Manique, A. & Proença, M. (1994). *Didática da História: Património e História Local*. Lisboa: Texto Editora.
- ME - Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico do 1º Ciclo*. Lisboa: Direção Geral do Ensino Básico.
- ME - Ministério da Educação e Ciência (2013). *Metas curriculares de História e Geografia de Portugal*. Lisboa: Direção Geral do Ensino Básico.
- Pais, J. (1999). *Consciência Histórica e Identidade: os jovens portugueses num contexto europeu*. Oeiras: Celta Editora.
- Parente, R. (2004). *A Narrativa na Aula de História: um estudo com alunos do 3.º ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado em Educação. Supervisão Pedagógica em Ensino da História. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – UM.
- Rüsen, J. (2001). *Razão Histórica: Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica*. Trad. de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Rüsen, J. (2016). *Contribuições para uma Teoria da Didática da História*. Curitiba: W.A. Editores.
- Samarão, A. (2007). *A Narrativa em Contextos Culturais Diferentes: um estudo com alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado em Educação. Supervisão Pedagógica em Ensino da História. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – UM.
- Solé, G. (2009). *A História no 1.º Ciclo do Ensino Básico: a Concepção do Tempo e a Compreensão Histórica das crianças e os Contextos para o seu Desenvolvimento*. Tese de Doutoramento, Ramo de Estudos da Criança, Área de Estudos do Meio Social. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.
- Steel, D. & Taylor, L. (1973). *Family History in Schools*. London: Philimore.
- Vianez, M. (1995). *Genealogias e interação escola-comunidade*. Projeto de investigação – ação em Selho S. Lourenço. Departamento de Ciências da Educação. Braga: CEFOP-UM.
- Zonabend, F. (1991). *A memória familiar – do individual ao colectivo*. In *Sociologia-Problemas e Práticas*, n.º 9, pp.179-190.

*Links das imagens utilizadas na abordagem ao conceito de família:*

Fig.1: Disponível em <http://valoralafamilia.blogspot.pt/2014/09/tipos-de-familia.html>

Fig.2: Disponível em <http://pretaaporter.net/2010/05/marketing-obsessao-ou-atode-amor.html>

Fig.3: Disponível em <http://cuidamos.com/artigos/como-escolher-lar-idosos>

Fig.4: Genealogia baseada na imagem disponível em <https://geekamina.wordpress.com/2013/01/21/arvore-genealogica-do-rei-leao/>

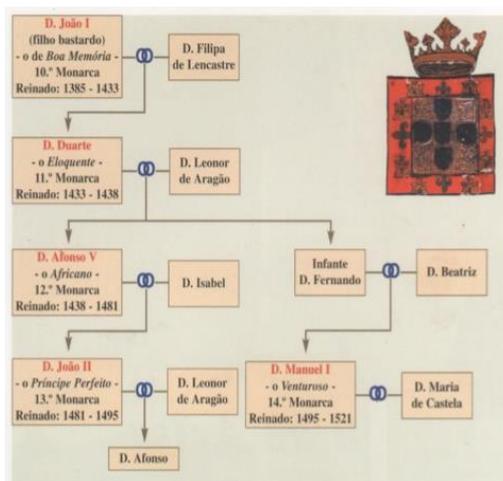
**Anexos**

Anexo 1 – Ficha diagnóstica

Escola EB 2 e 3 de Gualtar 5º Ano – História e Geografia de Portugal

Nome: \_\_\_\_\_

1. A seguinte genealogia apresenta a sucessão de alguns reinados da Dinastia de Avis.



Fonte: Sousa, M. (2001). *Reis e Rainhas de Portugal* (2001).

1.1. Utilizando a genealogia anterior como referência, completa os espaços em branco:

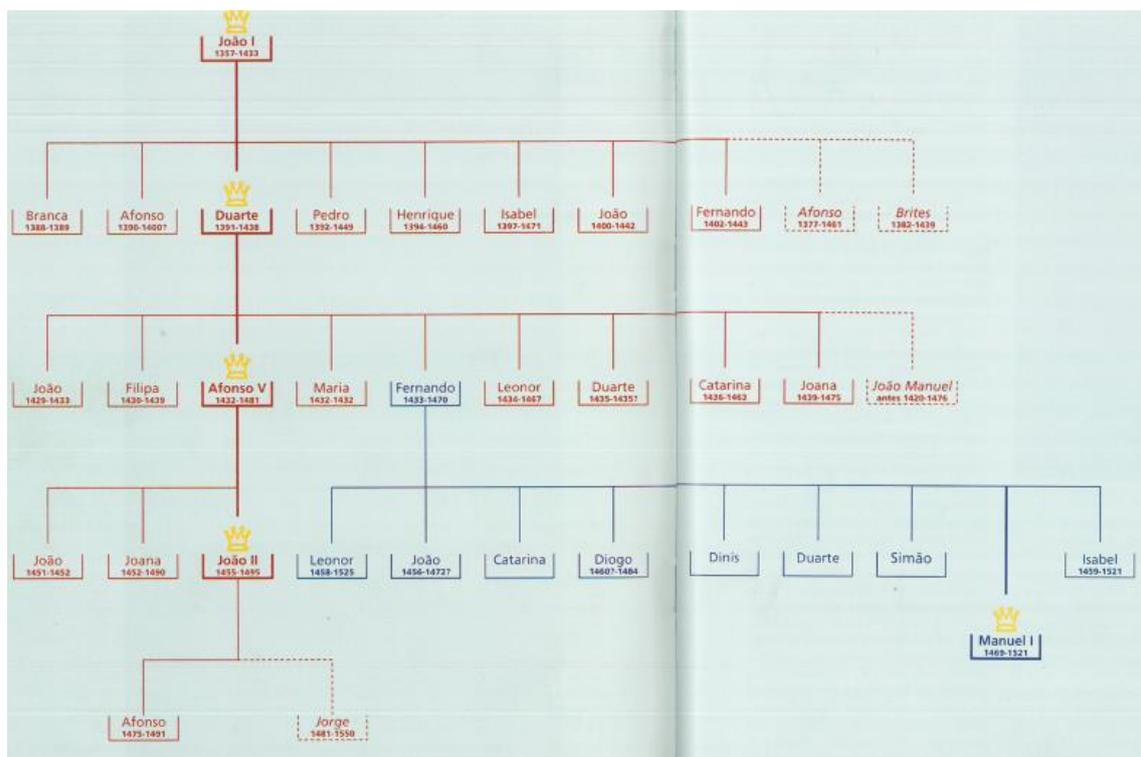
- a) D. João I era.....de D. Filipa de Lencastre e.....de D. Afonso V.
- b) D. Afonso V era..... de D. Duarte e.....de D. Manuel I.
- c) D. Manuel I era.....de D. Afonso e.....de D. Duarte.

1.2. Utilizando a mesma genealogia responde às seguintes questões:

- a) Das personalidades representadas na genealogia, indica, de forma ordenada, os nomes das que foram reis de Portugal?
- b) Quem era o pai de D. Manuel I: ..... Era rei ou príncipe? .....
- c) Depois da morte de D. João II quem subiu ao trono de Portugal? .....
- d) Por que será que o 14º monarca de Portugal foi D. Manuel I e não D. Afonso?  
 .....  
 .....

## 5.ª CRIA

### Anexo 2 – Genealogia referente à ficha de interpretação da segunda sessão de intervenção



Fonte: Proença, M. e Pinto, M. (1997). *D. João II*. Ministério da Educação. Lisboa: Grupo de trabalho para a Comemoração dos Descobrimentos Portugueses.

### Anexo 3 – Ficha de interpretação da genealogia (anexo 2) da segunda sessão de intervenção

#### Escola EB 2 e 3 de Gualtar 5º ano – História e Geografia de Portugal

- A partir da genealogia simplificada da Dinastia de Avis responde às seguintes questões.
  - 1.1. Que relação de parentesco existe entre D. João II e D. Manuel I? .....
  - 1.2. Após a morte de D. João II, quem foi rei de Portugal? .....
  - 1.3. Por que será que foi D. Manuel I o sucessor de D. João II? Procura na genealogia as respostas para esta questão. ....
  - 1.4. O que são D. João II e D. Manuel I a D. Duarte? .....
2. Analisa a seguinte linha de tempo.

