

Universidade do Minho
Instituto de Educação

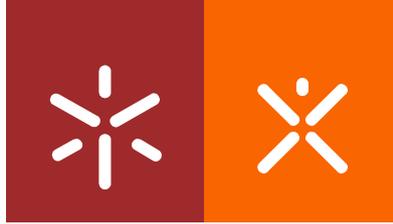
Fernanda Clara Costa Ramos

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

Fernanda Clara Costa Ramos
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

UMinho | 2016

outubro de 2016



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Fernanda Clara Costa Ramos

**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**

Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho realizado sob a orientação da
Doutora Maria Glória Parra Santos Solé

outubro de 2016

Agradecimentos

À professora Glória Solé, pela sabedoria, simpatia, humanidade, profissionalismo, disponibilidade e apoio, sem o qual não seria possível elaborar este trabalho.

Às professoras cooperantes pelo carinho, acolhimento, partilha de experiências e incentivo dado ao longo de todo o estágio.

A todos os membros da minha família mais próxima e especialmente aos meus pais, por todos os esforços que fizeram, e pela compreensão e encorajamento que me deram ao longo de todo o meu percurso académico.

À minha irmã, pela partilha de ideias e momentos de brincadeira, que tornaram as alturas mais difíceis bem mais alegres.

Às minhas amigas, pela boa disposição, convívio e momentos bem passados que fizeram desta uma boa fase do meu percurso.

À minha colega de estágio, pela força, alegria, e partilha de angústias e boas experiências.

Às crianças que participaram neste projeto, pelo entusiasmo, compreensão, apoio e carinho.

Um agradecimento especial à minha bisavó, a quem dedico este trabalho.

Resumo

O presente documento constitui um relatório reflexivo, fruto de uma intervenção pedagógica em contexto escolar de cariz investigativo, realizada no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, ministrada no 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade do Minho. Nesta intervenção pretendeu-se conciliar o processo de ensino e aprendizagem de valência pedagógica e as modalidades investigativas tendo por base o projeto intitulado *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*.

Com este projeto pretendeu-se analisar de que forma o desenvolvimento de uma metodologia pedagógica orientada para o uso da genealogia como recurso contribui para o desenvolvimento de um pensamento histórico nas crianças, conduzindo-as na incursão de uma aprendizagem histórica, desde os anos iniciais de escolaridade.

Relativamente ao 1.º ciclo do ensino básico, o projeto foi desenvolvido numa turma do 1.º ano de escolaridade (23 alunos), estruturando-se, neste contexto, um conjunto de atividades orientadas para o estudo da família, visando a construção da identidade pessoal e familiar dos alunos; e numa turma do 5.º ano do 2.º ciclo do ensino básico (23 alunos) com enfoque na construção da identidade nacional, a partir da exploração e análise das genealogias dos reis correspondentes ao conteúdo programático desenvolvido.

O projeto de intervenção e investigação pedagógica desenvolveu-se sob as orientações de uma metodologia de investigação-ação, alicerçando-se, paralelamente, nos princípios-base da teoria construtivista de aprendizagem, que, por sua vez, fundamenta a aplicabilidade e desenvolvimento do modelo de aula-oficina. A análise dos resultados pretendeu assumir uma dimensão, simultaneamente, indutiva e qualitativa, privilegiando-se os diferentes momentos de interações entre professor-aluno e aluno-aluno.

Este projeto permitiu retirar algumas conclusões pertinentes que atestam a significância da utilização das genealogias como recurso para o desenvolvimento do pensamento histórico e confirmar que esta constitui uma ferramenta privilegiada de iniciação à aprendizagem do tempo histórico.

Palavras-Chave: Genealogias; Identidade; Temporalidade; Consciência Histórica; Educação Histórica

Abstract

This document is a reflective report, which is the result of an educational and investigative intervention in a school context. It was carried out in the course of Supervised Teaching Practice, taught in the 2nd year of the Masters in Education in 1st and 2nd cycle of basic education, at the University of Minho. This intervention was intended to reconcile the teaching and learning process and investigative procedures, which were based on a project entitled *The didactic potential of genealogy for the identity construction and for the development of the historical understanding of the students of 1st and 2nd cycle of basic education*.

With this project we intended to analyze how the exploration of a teaching methodology oriented to the use of genealogy contributes to the development of the historical thinking in children, leading them in the incursion of a historical learning from the early years of schooling.

Talking about the 1st cycle of basic education, the project was developed in a 1st grade class (23 students), and, in this context, there were explored a set of oriented activities for the family study. It was taken as key of development the personal and family identity of the students. This process was also used on a class of 5th year of the 2nd cycle of basic education (23 students), where the basic learning platform was based in the construction of national identity, starting from the exploration and analysis of the genealogies of the corresponding kings curriculum programmed.

The design of the intervention and pedagogical research was developed under the guidance of a methodology of research-action, which was based in principles of the constructivist theory of learning, which, in turn, is the basis of applicability and development of *class-workshop model*. The analysis of results intended to assume a dimension, simultaneously, inductive and qualitative, focusing on the different moments of interaction between teacher-student and student-student.

This project allowed us to draw some relevant conclusions that confirm the significance of using genealogies as a resource for the development of historical thinking in students and, also, confirms that this pedagogical resource is a privileged tool for the initiation of the historical time learning.

Keywords: Genealogies; Identity; Temporality; Historical Consciousness; History Education

Índice

Declaração	ii
Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	v
Abstract.....	vii
Índice de Quadros	xi
Índice de Figuras	xi
Siglas utilizadas.....	xiii
Introdução.....	1
CAPÍTULO I – CONTEXTO DE INTERVENÇÃO E DE INVESTIGAÇÃO	3
1.1. Caracterização do contexto de investigação	3
1.1.1. Caracterização das instituições.....	3
1.1.2. Caracterização das turmas	4
1.2. Problema que suscitou a intervenção pedagógica.....	9
CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	13
2.1. Identidade e consciência histórica: metaconceitos em educação histórica	13
2.2. Definição de Genealogia	16
2.3. Alguns aspetos técnicos sobre a construção de genealogias.....	17
2.4. Breve História da Genealogia	19
2.5. A Importância da genealogia para o desenvolvimento da compreensão histórica e temporal ...	20
2.6. Experiências pedagógicas com recurso à genealogia.....	27
CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO E INTERVENÇÃO	33
3.1. Investigação-ação.....	33
3.2. Construtivismo e Aula-Oficina	35
3.3. Questões de investigação e objetivos	38
3.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	38
3.5. Plano geral de intervenção.....	39

CAPÍTULO IV – IMPLEMENTAÇÃO DAS ATIVIDADES	45
4.1. Implementação do Projeto de Intervenção no 1.º ciclo do Ensino Básico	45
4.2. Implementação do Projeto de Intervenção no 2.º ciclo do Ensino Básico	51
CAPÍTULO V – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	57
5.1. Análise dos dados do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	58
5.1.1. Conclusões sobre o projeto de Intervenção no 1.º Ciclo do Ensino Básico	88
5.2. Análise dos dados do 2.º Ciclo do Ensino Básico.....	89
5.2.1. Conclusões sobre o Projeto de Intervenção no 2.º Ciclo do Ensino Básico	111
CAPÍTULO VI – CONCLUSÕES FINAIS, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES	113
5.1. Conclusões finais.....	113
5.2. Limitações e Recomendações.....	118
Referências Bibliográficas, Legislação Consultada e Webgrafia	123
Referências Bibliográficas	123
Legislação Consultada	126
Webgrafia.....	126
Anexos	127

Índice de Quadros

Quadro 1 - Desenho do projeto de intervenção para o 1.º ciclo.....	43
Quadro 2 – Desenho do projeto de intervenção para o 2.º ciclo	44
Quadro 3 - Sistematização das atividades desenvolvidas no 1.º ciclo do ensino básico no âmbito do projeto de intervenção.....	48
Quadro 4 - Quadro geral de intervenção no 2.º ciclo do Ensino Básico	53
Quadro 5 - Sistematização das atividades desenvolvidas no 2.º ciclo do ensino básico no âmbito do projeto de intervenção.....	55
Quadro 6 - Tipologia de família escolhida para representar pictoricamente.....	67
Quadro 7 - Colocação das aprendizagens por ordem de relevância	87
Quadro 8 - Categorização das biografias dos alunos	97

Índice de Figuras

Figura 1 - Apresentação dos objetos pessoais para construção de um pequeno museu temporários em sala de aula	61
Figura 2 - Aluna a ilustrar a sua linha de tempo.....	63
Figura 3 - Ordenação dos familiares, realizada pela aluna	79
Figura 4 - Imagem apresentada aos alunos	82
Figura 5 – Jogo de Tabuleiro.....	85
Figura 6 – Opinião dos alunos acerca das atividades realizadas	86

Siglas utilizadas

ME	Ministério da Educação
MEC – OCP	Ministério da Educação e Ciência – Organização Curricular e Programas
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
DA	Diário de Aula
(n=)	Número de ocorrências de uma resposta

Introdução

A presente investigação tem por referência a implementação de um projeto de intervenção Pedagógica no 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, sob orientação da Doutora Glória Solé, o qual é requerido no âmbito do plano de estudos do 2º ano do ciclo de estudos conducentes ao grau de mestre em Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade do Minho.

Este projeto abarca duas dimensões fundamentais no que concerne ao desenvolvimento profissional docente: por um lado, a relevância de uma prática pedagógica que permita contribuir para aprendizagem dos alunos participantes, indo de encontro ao trabalho desenvolvido pelos mesmos com as professoras titulares dos contextos em que foi desenvolvido, e, por outro, uma valência investigativa que permita aferir a relevância e potencialidade de uma dada estratégia/metodologia como contributiva de uma aprendizagem integrada e significativa.

O contacto com os contextos de investigação pedagógica decorreu durante os meses de outubro de 2015 e junho de 2016, sendo que numa primeira fase este se remeteu para a observação e posterior implementação e desenvolvimento do projeto de intervenção no 1.º ciclo do ensino básico, numa turma do 1.º ano, a segunda etapa de prática pedagógica decorreu no 2.º ciclo, numa turma do 5.º ano de escolaridade.

Se no 1.º ano do 1.º ciclo, em virtude da flexibilidade que o respetivo contexto oferece, se pretendeu que, de uma forma mais incisiva, fossem integradas as várias áreas curriculares (Matemática, Português, Expressão Plástica, etc.), ainda que o Estudo do Meio se tenha assumido como núcleo globalizador de desenvolvimento das aprendizagens, no 5.º ano do 2.º ciclo do ensino básico o projeto focalizou a unidade curricular de História e Geografia de Portugal, sendo que em ambos os casos se pretendeu desenvolver atividades que permitissem aferir a potencialidade da utilização de recursos como a genealogia para o desenvolvimento da compreensão histórica, adaptando-se, ainda, a intencionalidade do projeto de acordo com o ano escolar em que foi desenvolvido.

O trabalho desenvolvido nestes dois contextos pedagógicos pretendeu, assim, convergir num objetivo primordial de investigação, que se encerra na aferição de como 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, implícitos o desenvolvimento da compreensão temporal e a construção da identidade.

A utilização deste recurso pedagógico representa, desde logo, a possibilidade de se propor uma metodologia orientada para o desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem que assuma

os alunos como agentes construtores da sua própria aprendizagem, o que pode ser conseguido, também, através do usufruto da componente motivadora que os estudos genealógicos podem propiciar.

Ressalta, ainda, a importância de reconhecer a genealogia como um potencial instrumento pedagógico para a estruturação da aprendizagem dos alunos ao nível do desenvolvimento da sua identidade e da aquisição de uma efetiva compreensão histórica, esperando-se, assim, que esta viabilize um exercício de (re)descoberta do passado pessoal, familiar e nacional dos alunos, propiciando, conseqüentemente, o desenvolvimento de atitudes de valorização de si próprio e do contexto social em que estão inseridos.

Este documento encontra-se estruturado em seis capítulos: o Capítulo I – Caracterização do contexto de intervenção, onde se faz a caracterização do contexto de intervenção pedagógica, dando-se a conhecer as principais características do mesmo e, conseqüentemente, se pretende justificar a pertinência e desenvolvimento do presente projeto de intervenção e investigação; o Capítulo II – Fundamentação Teórica, que inclui o referencial teórico que sustenta a conformidade da utilização da estratégia subjacente ao desenvolvimento do projeto em contexto; o Capítulo III – Metodologia de investigação, onde se descrevem as estratégias e metodologia utilizadas, bem como as questões e respetivos objetivos de investigação; o Capítulo IV – Implementação das atividades, que se refere à implementação das atividades, pretendendo-se, aqui, contextualizar o desenvolvimento das atividades propostas no âmbito do projeto e instrumentos de recolha de dados utilizados; o Capítulo V - Análise e discussão dos dados, onde se reflete sobre os dados obtidos, a par da exposição, de caráter descritivo, dos principais momentos de desenvolvimento das sessões de trabalho; e, por fim, apresenta-se o Capítulo VI – Conclusões finais, limitações e recomendações, onde se registam os principais pontos conclusivos que abrangem a reflexão sobre todo o trabalho desenvolvido, pretendendo-se, essencialmente, responder às questões de investigação formuladas e avaliar o impacto do projeto em termos de valorização do processo de ensino e aprendizagem.

CAPÍTULO I – CONTEXTO DE INTERVENÇÃO E DE INVESTIGAÇÃO

1.1. Caracterização do contexto de investigação

1.1.1. Caracterização das instituições

O presente projeto de intervenção pedagógica supervisionada foi implementado em duas escolas, do 1.º e 2.º ciclo do ensino básico, numa turma do 1.º ano e 5.º ano, respetivamente, ambas localizadas na freguesia de Gualtar, pertencentes ao Agrupamento de Escolas Carlos Amarante, situado na cidade de Braga. A freguesia dispõe de uma série de recursos institucionais e patrimoniais, dos quais se destacam a Igreja Matriz (século XI), uma unidade de saúde familiar, o Centro de Observação Astronómica, um centro paroquial e o Colégio Luso-Internacional de Braga (CLIB).

O agrupamento abrange outras escolas do concelho, nomeadamente, a Escola Secundária Carlos Amarante, a Escola Básica 2.º e 3.º Ciclo de Gualtar e outros doze estabelecimentos de ensino: as escolas básicas do primeiro ciclo e jardins de infância de Gualtar, Este de S. Pedro, Este de S. Mamede, Espinho, Sobreposta e Pedralva.

Contexto do 1.º ciclo do ensino básico

No que se refere à implementação e desenvolvimento do projeto no contexto de 1.º ciclo do ensino básico, estes foram realizados na EB 1 de Gualtar. À data da respetiva intervenção, nesta instituição escolar, existiam dez turmas, sendo três delas do 1.º ano, abrangendo-se, no total, duzentos e seis alunos, dezoito professores e sete auxiliares de ação educativa.

Ao longo do tempo, a escola foi sofrendo algumas alterações físicas, de forma a dar resposta à necessidade de ampliação do número de salas, sendo que, em consequência desta ação, o espaço de recreio sofreu uma grande diminuição. Ainda assim, na parte exterior, os alunos dispõem de dois campos de futebol, um pequeno espaço verde e um parque com baloiço e escorrega.

Um dos aspetos negativos de maior relevância reside na permanência de coberturas de amianto, o que constitui riscos alargados para a saúde de crianças, docentes e trabalhadores não docentes.

No interior da escola, para além das salas de aula, podem destacar-se alguns espaços, como, por exemplo, um ginásio, onde, para além da realização de aulas de educação física, as crianças permanecem quando as condições atmosféricas não permitem a saída para o exterior, e onde se reúnem as turmas da escola quando ocorre algum pequeno evento (sendo que os eventos de maiores dimensões são realizados no centro paroquial, junto à escola, que oferece melhores condições). Para além disso, costumam decorrer, também neste espaço, algumas sessões de cinema, no intervalo posterior ao

almoço e início das aulas da tarde. Dispõe-se, ainda, de uma sala de professores, uma unidade para crianças com necessidades educativas especiais, um espaço de refeições e uma pequena cozinha.

Assinala-se, no entanto, a inexistência de uma biblioteca, sendo que o acesso a livros se remete para as coleções que se possam fazer em cada sala de aula, a partir dos livros doados pelos pais e alunos. Verifica-se, assim, um défice no que concerne a esta questão, não havendo, por um lado, grande diversidade de materiais literários e, por outro, a limitação relativamente à concretização de atividades mais direcionadas num âmbito de pesquisa em biblioteca.

Contexto do 2.º ciclo do ensino básico

Ao nível do 2.º ciclo do ensino básico, o projeto de intervenção e investigação foi desenvolvido na EB 2 e 3 de Gualtar. É nesta escola, aliás, que se assegura toda a oferta formativa do 2.º e 3.º ciclo do Ensino Básico, das freguesias abrangidas pelo agrupamento, com exceção de São Vitor.

No que se refere ao horário de funcionamento, privilegia-se, tendencialmente, que as aulas decorram durante o período da manhã, em todos os anos de escolaridade.

Relativamente aos espaços exteriores da escola, esta apresenta dois campos, onde são realizadas atividades desportivas, no âmbito de educação física, como estafetas, futebol, salto em altura, entre outras modalidades, e, para além disso, o estabelecimento de ensino dispõe de um pavilhão, onde se concretizam diversas competições desportivas.

Entre os projetos adotados pelo agrupamento, pode destacar-se o projeto *Escola Promotora de Saúde*, a partir do qual, entre outras atividades, é realizada, anualmente, uma campanha de dádiva de sangue, e efetiva recolha na EB 2 e 3 de Gualtar, aberta à comunidade escolar e não escolar, onde os alunos assumem o papel de voluntários durante o processo de organização e divulgação da ação.

1.1.2. Caracterização das turmas

Turma do 1.º ciclo do ensino básico

A turma onde foi implementado este projeto pertence a uma turma do 1º ano, a qual é constituída por vinte e três alunos, dos quais quinze são do sexo feminino e oito do sexo masculino, com idades compreendidas entre os cinco e os sete anos de idade.

A maior parte dos alunos frequentou, anteriormente, o ensino pré-escolar em instituição pública, o jardim de infância de Gualtar, pertencente ao mesmo agrupamento, enquanto que alguns dos alunos frequentaram uma instituição privada, localizada, também, nesta freguesia.

Relativamente aos Encarregados de Educação, estes apresentam um nível de escolaridade superior ou igual ao 9.º ano de escolaridade.

No que concerne à necessidade de intervenção educativa especial, verifica-se que nenhum dos alunos requiere, para já, este apoio, ainda que, pelo que foi dialogado com a professora cooperante, um dos alunos usufrua dos serviços externos à escola de terapia da fala.

Relativamente ao aproveitamento escolar dos alunos, apesar de se encontrarem numa fase inicial de escolaridade, é possível destacar a sua enorme curiosidade e pré-disposição para a aprendizagem, sendo que, apesar de se verificarem algumas diferenças, quer ao nível da leitura, realização de contagens, discurso oral, entre outras, acabam por se adaptar bastante bem às tarefas propostas.

Para além disso, grande parte dos alunos frequenta atividades de enriquecimento curricular, nomeadamente, educação musical, educação física, educação moral religiosa católica, expressão plástica, teatro e, por exemplo, ofertas de atividades oferecidas por outras escolas do concelho, como o *ballet* no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian.

No que se refere à sala de aula da turma, esta encontra-se no segundo piso da escola (que possui dois pisos), partilhando o respetivo espaço com mais duas salas de aula (uma com alunos do 1º ano e outra com alunos do 3º ano).

Relativamente à configuração interna da sala, pode verificar-se que esta não apresenta grandes dimensões, existindo pouco espaço para a construção de outras áreas, como uma área de leitura, por exemplo, ou de exploração de materiais. Assim, as mesas de trabalho dos alunos acabam por preencher quase todo o espaço, que é ocupado, também, por alguns armários de arrecadação de material, sendo que as mesmas apresentam uma configuração em U, apesar de algumas carteiras se encontrarem no meio, enquanto que a secretária da professora se encontra à frente, mas não no centro.

Os alunos foram sendo trocados diversas vezes de lugar, mantendo-se, no entanto, alguns deles junto dos mesmos colegas, enquanto que pelo menos dois alunos permaneceram sempre sozinhos.

Durante as sessões de observação e interação com a turma, foi possível entender que a professora cooperante confere um grande relevo à Matemática e ao Português, mas, também, à área de Expressão Plástica, em detrimento do Estudo do Meio, principalmente do meio social, que apresenta um papel de menor relevo, pelo menos no que foi possível observar durante os três dias semanais em que decorreu o nosso estágio. Assim, uma manhã poderia ser ocupada por atividades que se remetiam para o desenvolvimento de tarefas em torno de uma destas áreas curriculares.

Desta constatação decorre, também, a necessidade de se clarificar que a docente opta, frequentemente, por especificar claramente a área curricular que está a ser trabalhada em cada

momento de desenvolvimento das atividades. Relativamente a esta questão, apesar de por vezes de estabelecer uma interligação entre as diferentes disciplinas, apercebemo-nos que a própria cooperante, em conjunto com as restantes docentes do 1º ano, planeia os conteúdos que deverão ser abordados em cada disciplina, semanalmente, dedicando, geralmente, cada dia/manhã a uma dada área curricular.

Foi possível, ainda, detetar que as metodologias utilizadas pela professora, no processo de ensino e aprendizagem, abrangem o diálogo e interações verbais de carácter não expositivo, pedindo-se, frequentemente, que as crianças forneçam o seu contributo; e a utilização, regular, de fichas de trabalho, geralmente uma tipologia de fichas comum neste ciclo de ensino: pintar desenhos, copiar um letra diversas vezes, fazer cópias de frases, dividir uma palavra em sílabas, desenhar ou pintar um determinado número de elementos, etc. Sendo que estas fichas foram sendo utilizadas como forma de consolidação dos conteúdos aprendidos, isto é, depois do diálogo com os alunos sobre o tema, eram distribuídas algumas fichas pelas crianças.

Uma das atividades regulares da turma (aproximadamente uma vez por semana), constitui a visita de um dos familiares, de cada um dos alunos, à turma para a leitura de uma obra literária, escolhida em casa pelo aluno ou pelo familiar. Tal prende-se com enorme preocupação que a professora tem em fomentar a leitura junto dos alunos, bem como a importância que confere ao envolvimento dos pais das crianças no processo pedagógico.

Relativamente à forma de trabalho entre os alunos, esta remete-se, essencialmente, para a concretização das tarefas individualmente, sendo que o trabalho em grupo, tirando algumas atividades desenvolvidas no âmbito da expressão plástica, não é muito utilizado em sala de aula.

Assim, podemos concluir que a ação pedagógica da professora cooperante inclui momentos de deteção das conceções dos alunos, valorizando-se os seus contributos, ainda que estes nem sempre correspondam à intenção da docente, e, para além disso, verifica-se que, contrariamente ao que muitas vezes se deteta por parte dos docentes deste ciclo de ensino, a professora não assume uma atitude autoritária perante os seus alunos, contrariando firmemente algumas atitudes menos próprias das crianças, mantendo, desta forma, um ambiente pouco tenso na sala de aula.

Verifica-se, assim, que alguns pontos de ação pedagógica exercida pela docente afastam-se de algumas aprendizagens que realizamos ao longo da nossa formação académica, por exemplo, no que diz respeito à necessidade de inclusão de uma maior diversidade de recursos educativos promotores de aprendizagem, no entanto, o modelo pedagógico adotado pela mesma não transparece, de todo, rigidez ou descentralização e desconsideração pelos interesses dos seus alunos, respeitando-se o ritmo de trabalho e personalidade de cada uma das crianças.

Relativamente aos materiais e equipamentos presentes na sala de aula, podem ser destacados, por exemplo:

- Um quadro de giz;
- Um projetor;
- Um computador (que permaneceu na sala nos primeiros dias de observação e intervenção, sendo que, depois, devido ao mau funcionamento generalizado destes recursos nas salas de aula, foi retirado);
- Um ábaco;
- Uma caixa de barras de *cousinaire*;
- Instrumentos musicais;
- Cartazes impressos com as vogais e consoantes aprendidas;
- Desenhos produzidos pelos alunos (frequentemente renovados).

Deve assinalar-se, ainda, a dificuldade em obter sinal de *internet* na sala aula, sendo que, apesar da escola dispor deste recurso, partilhado pela junta de freguesia, acaba por não ser eficaz (pelo menos no que concerne à sala em questão), não sendo possível, na maior parte das vezes, usufruir do mesmo.

Turma do 2.º ciclo do ensino básico

A turma do 2.º ciclo do ensino básico que colaborou no projeto pertence ao 5.º ano de escolaridade, sendo compostas por vinte e três alunos (catorze do sexo feminino e nove do sexo masculino), com idades compreendidas entre os nove e os onze anos de idade.

A sala de aula regular dispõe de um projetor e um computador, a partir do qual se pode aceder ao serviço de *internet*, no entanto, este nem sempre é eficiente. Relativamente à disposição das carteiras, esta obedece a uma configuração comum e tradicional à configuração adotada no 2.º ciclo do ensino básico (carteiras separadas, com alunos organizados em pares ou sozinhos). Este facto é caracterizador de uma certa resistência às novas formas de *pensar a escola* e o processo de ensino e aprendizagem, valorizando-se, assim, à primeira vista, um modelo tradicional de ensino.

Relativamente ao aproveitamento académico dos alunos da turma, avaliando-se sob o ponto de vista quantitativo (resultados concretos das fichas de avaliação e avaliações finais) verificou-se que não existe grande discrepância entre as suas notas, sendo que, apesar de algumas diferenças contínuas ao nível das qualificações, estas se mantêm numa margem regular e pouco extensa, sendo raras as avaliações

qualificadas como 5 ou 2, tanto nas áreas da Matemática e Ciências Naturais, como no Português e História e Geografia de Portugal.

No que concerne a cada uma das áreas, verifica-se, também aqui, um enorme equilíbrio, não se podendo nomear, de forma explícita, a área curricular em que a generalidade da turma apresenta maior ou menor facilidade de aprendizagem. No entanto, alguns alunos refletem diferentes níveis de dificuldade, não só em termos de comparação ao nível de cada disciplina, mas, também, na avaliação qualitativa dentro de cada uma delas. Assim, enquanto que, por exemplo, ao nível da disciplina de História e Geografia de Portugal e Matemática, um dos alunos apresenta um raciocínio elaborado, que explora e expõe oralmente, acaba por não o estruturar ao nível da escrita, verificando-se que, sob um ponto de vista mais interdisciplinar, apresenta, também, maiores dificuldades ao nível do Português.

De facto, foi possível perceber que uma das grandes dificuldades da turma reside na interpretação e estruturação das suas ideias ao nível da escrita, o que acaba por exercer influência na sua capacidade de compreensão global da aprendizagem. Acabam, também, por querer fornecer respostas muito diretas e concretas, sendo que quando se colocam algumas questões que envolvem maior grau de reflexão e associação de ideias, tendem a procurar as respostas no manual escolar, verificando-se alguma dificuldade em estabelecer ligações entre os conteúdos e, principalmente, em estabelecer raciocínios de causa-efeito.

Um dos principais aspetos característicos desta turma reside na grande curiosidade e questionamento permanente, principalmente ao nível da História e Geografia de Portugal e das Ciências Naturais, tendo sido interessante perceber que, muitas vezes, a perceção das ideias dos alunos e da sua capacidade de problematização acaba por se obter, não pelas suas repostas, que muitas vezes se revelam, como já foi mencionado, pouco estruturadas e refletidas, mas, antes, pelas questões que colocam, sendo, por vezes, bastante pertinentes e significantes.

No que concerne à dimensão atitudinal e comportamental da turma, pode, ainda, dar-se relevância à diferença acentuada ao nível da participação, atenção e, também, empenho e vontade de ultrapassar as suas dificuldades e resolver problemas propostos. Destaca-se, ainda, a sua capacidade para aceitar respeitar as regras e reconhecer os seus erros, para além do bom relacionamento e respeito que parecem nutrir entre si, verificando-se um equilíbrio entre a dimensão cooperativa e competitiva, apesar de, naturalmente, alguns alunos se demonstrarem tendencialmente mais competitivos e outros colaborativos.

Durante as aulas observadas no âmbito de estágio, foi possível detetar alguns aspetos que parecem pautar o desenvolvimento da prática pedagógica da professora cooperante.

Destaca-se, assim, a grande valorização do diálogo, ao nível da interação professor-aluno, privilegiando-se os contributos dos alunos, ainda que, por vezes, estes acabem por não se remeter para assuntos específicos da aula. Verificam-se, ainda, poucas limitações à liberdade de expressão dos alunos, sendo que se reflete uma enorme predisposição da docente para estimular um ambiente descontraído, de partilha de ideias e opiniões, não se regulando por modelos de interação com os seus alunos excessivamente formais e rígidos. Apesar disto, a participação dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, bem como a gestão do comportamento da turma, acabam por não ser comprometidas.

No que se refere concretamente ao trabalho pedagógico da docente, contataram-se algumas opções metodológicas e estratégias regulares como:

- A utilização do mesmo tipo de materiais/recursos para o desenvolvimento dos conteúdos;
- A utilização do manual escolar como um dos principais sustentadores do processo de ensino e aprendizagem;
- A utilização das fichas de trabalho como recurso de consolidação das aprendizagens;
- A escrita do sumário no início da aula;
- A colocação de questões que induzem um processo de reflexão e ligação entre ideias;
- O confronto entre trabalhos qualitativamente diferentes, produzidos pelos alunos;
- A referência a aspetos concretos que cada aluno deve melhorar;
- A explicitação dos pontos que são valorizados em cada trabalho que é solicitado aos alunos.

Para além disso, apesar das fichas de avaliação apresentarem a percentagem mais expressiva na nota de final de período, a docente relembra com frequência aos alunos os restantes parâmetros avaliativos, sendo que ficou explícito, durante a autoavaliação dos alunos da turma, a relevância que a mesma confere a elementos como a participação voluntária nas aulas, a pertinência das suas intervenções e o seu comportamento, questionando-os e levando-os a refletir sobre o esforço revelado em cada um deles.

1.2. Problema que suscitou a intervenção pedagógica

Requerendo-se que este projeto esteja amplamente ancorado em modalidades pedagógicas orientadas para um processo de investigação, assume-se de especial relevância a consideração o contexto do seu desenvolvimento, ou seja, as potencialidades da turma em termos de complexidade de trabalho que possa ser explorada e, também, no que concerne aos seus interesses e dificuldades mais expressivas. Assim, as semanas de observação destas mesmas dinâmicas das turmas, em que se desenvolveu a prática pedagógica, permitiram recolher algumas informações pertinentes a este nível.

Relativamente ao contexto escolar do 1.º ciclo do ensino básico, numa fase tão inicial de escolaridade, em que crianças se encontram nos estádios iniciais de aquisição da leitura e escrita, a prevalência de um processo de ensino e aprendizagem direcionado para as áreas do Português e da Matemática acaba por ser bastante patenteado, acabando por evidenciar-se grandes carências ao nível da abordagem ao Estudo do Meio, mais concretamente, até, ao nível das Ciências Sociais.

No entanto, no Currículo Nacional do Ensino Básico- competências essenciais (ME, 2001)¹ no que concerne ao desenvolvimento das competências fundamentais de Estudo do Meio, refere-se, de forma incisiva, a necessidade existir uma interligação destas competências às competências de outras áreas curriculares e não curriculares.

Assim, a sustentação da ideia de que estas duas áreas curriculares supramencionadas assumem um papel de maior relevância, em detrimento do Estudo do Meio não é congruente com um ideal de desenvolvimento harmonioso e global do indivíduo, sendo que a mesma ideia acaba por negligenciar a efetiva valência integradora da área do Estudo do Meio, exposta na própria Organização Curricular e Programas: 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), em vigor: (...) *o Estudo do Meio está na intersecção de todas as outras áreas do programa, podendo ser motivo e motor para a aprendizagem nessas áreas.* (MEC – OCP, 2004, p.101).

No que diz respeito a esta perspetiva interdisciplinar da História, Proença (1990) refere que:

[n]esta técnica entre a História e as outras disciplinas tem-se verificado uma contribuição e influência mútuas. Se a História tem recolhido importantes subsídios de outras Ciências Sociais também tem enriquecido os seus modelos de análise formal e estrutural com uma melhor compreensão do tempo ou da singularidade (p.28).

Veja-se que o mesmo documento, anteriormente referido, aponta objetivos claros, que devem constituir, por si só, um fator de motivação intrínseca por parte do professor para o trabalho incisivo em torno da área de Estudo do Meio Social e História. Assim, expõem-se alguns dos objetivos que pressupõem a aprendizagem ao nível das mesmas:

1- Estruturar o conhecimento de si próprio, desenvolvendo atitudes de autoestima e autoconfiança e valorizando a sua identidade e raízes.

10- Reconhecer e valorizar o seu património histórico e cultural e desenvolver o respeito pelos outros povos e culturas rejeitando qualquer tipo de discriminação (MEC – OCP, 2004, pp.103-104).

¹ Este documento foi revogado pelo Despacho n.º 17169/2011.

Para além disso, a necessidade de começar por se fomentar o desenvolvimento da compreensão histórica desde os primeiros anos de escolaridade assume uma relevância evidente para que não haja uma perpetuação da ideia de um modelo de ensino de história tradicional/memorístico, alargada aos anos iniciais do 2º Ciclo do Ensino Básico, de que a História se assume como uma disciplina de mera memorização de factos, acontecimentos, nomes e datas. Este modelo de ensino tradicional da História *baseia-se na récita e memorização de termos e conceitos, muitas vezes sem significado para os alunos e que em pouco ou nada contribui para o seu desenvolvimento cognitivo* (Carvalho & Freitas, 2013, p.13).

No contexto de 2.º ciclo, onde se desenvolveu este projeto, foi possível perceber que os alunos acabavam por estar muito dependentes do manual em termos de *fornecimento de respostas*, que, por parte dos mesmos, se requereriam diretas e precisas. Tal acabava, não só por limitar o processo de ensino e aprendizagem em termos de aplicabilidade de diversificados recursos e estratégias, como conferia à disciplina um carácter de aprendizagem muito menos complexo do que é efetivamente necessário para a estruturação do conhecimento histórico.

É de acentuar, ainda, o facto de recursos como as genealogias, acabarem por ser trabalhados em conteúdos curriculares muito específicos e limitados, como, por exemplo, no que se refere a situações de crise dinástica, não se alargando a sua aplicabilidade a outras situações e factos da História de Portugal. Tal acaba por ser explícito a partir da própria exposição das genealogias (bastante simplificadas) no manual escolar, sendo que estas assumem, na maior parte das vezes, um carácter ilustrativo, estando acompanhadas por textos explicativos de autor (como se a própria genealogia não pudesse, também ela, *comunicar*).

Assim, não deixando de se assumir como cruciais as necessidades de cumprimento das orientações curriculares, metas de aprendizagem (1.º ciclo) e metas curriculares (2.º ciclo) definidas para cada um dos ciclos de ensino, a par dos constrangimentos colocados pela gestão de tempo e limitações de cada um dos conteúdos programáticos, o desenvolvimento do projeto ancorou-se numa perspetiva de dar resposta à necessidade de potenciar a aplicabilidade de ferramentas educativas significativas, que possam ser amplamente e propositadamente utilizadas para a indução da estruturação do conhecimento efetivo, ao nível da aprendizagem histórica, não as considerando como meros elementos ilustrativos, muitas vezes utilizados em atividades mecanicistas, com fim em si mesmas.

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

CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. Identidade e consciência histórica: metaconceitos em educação histórica

(...) a consciência histórica orienta formando uma identidade histórica. (...) ela dota os sujeitos que recordam de uma ideia de si mesmos, com a qual estendem certas peculiaridades próprias para além dos limites da sua vida, reconhecem-se como algo permanente, acima das mudanças temporais e encontram o seu valor (Rüsen, 2016, p. 64).

A educação em História rege-se, hoje, por modelos pedagógicos que superam a simples orientação do processo de ensino e aprendizagem com o intuito de propiciar a aquisição de conhecimento histórico, enaltecendo-se a importância de regular este mesmo processo em torno de um eixo fulcral de aprendizagem: o desenvolvimento de consciência histórica.

A consciência histórica pode ser definida, segundo 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). Desta forma, não se trata só de recordar o passado como um conjunto de acontecimentos nele inscritos, reconhecendo-se a ordem pela qual ocorreram, mas, antes, transportar esse *passado* para o presente, atribuindo-lhe um sentido inerente às nossas próprias ansias e necessidades de reconhecer e compreender o nosso lugar no tempo, perspetivando-se, paralelamente, um futuro amplamente relacionado com estas duas dimensões temporais (passado e presente), estando, aqui, naturalmente, subjacente um processo altamente interpretativo. Como explicam Barom e Cerri (2013) *É o presente, a condição material e cultural, que coloca o indivíduo numa situação de interesse ou carência de explicação* (p. 248).

Desde logo se compreende, assim, a relação intrínseca que a consciência histórica estabelece com a identidade, sendo esta vista como *o resultado da experiência do tempo, vivido e ouvido e, portanto, o resultado de um processo educativo. A mobilização da consciência histórica, na imperiosidade de agir, em meio a um contexto cultural/material desafiador, gera como produto a identidade humana* (Barom e Cerri, 2013, pp. 248-249).

Estas fronteiras temporais, cujo confronto se demonstra imprescindível para o desenvolvimento da consciência histórica e, conseqüentemente, para a formação identitária, podem ser transpostas a partir de uma atividade de *rememoração*, onde a memória se assume como uma ponte de ligação entre o presente vivido e o passado. Este *procedimento mental de consciência histórica* (Rüsen, 2016), a que chamamos *rememoração*, pode significar, segundo Gegnebin (2006), citado por Otto (2013):

(...) uma atenção precisa ao presente, em particular a estas estranhas ressurgências do passado no presente, pois não se trata somente de não esquecer o passado, mas também de agir sobre o presente. A fidelidade ao passado, não sendo um fim em si, visa a transformação do presente (p. 177).

A ação rememorativa, embora se possa (e deva) estender para lá dos limites da vida do próprio indivíduo, pode, desejavelmente, ser favorecida desde os anos iniciais de escolaridade, a partir de um processo pedagógico orientado valorativo da utilização da memória como alicerce construtor e estruturante de identidade, e instigador da preservação da memória pessoal e familiar dos alunos.

Rüsen (2016), explicando de que forma se pode transpor as fronteiras temporais, refere que *para compreender a história da própria vida e para organizar com sentido a própria autobiografia* [revela-se a necessidade de recorrer] *a modelos de interpretação que abarquem inter-relações temporais entre passado, presente e futuro* (p. 59).

A necessidade de (re)ativação da memória transporta-nos para a possibilidade de, no âmbito da educação histórica, propiciarmos o contacto dos alunos com as fontes, elementos fulcrais para o desenvolvimento de competências ao nível da aprendizagem em História, onde se espera que os alunos sejam levados a pensar criticamente, questionando e interpretando estes elementos, a partir dos quais se pode conhecer e compreender o passado.

Ora, a abordagem a temas como a *família* ou a *genealogia*, em contexto educativo, por exemplo, a partir do qual se pretende, por um lado favorecer a estruturação da identidade pessoal e familiar dos alunos e, por outro, propiciar o desenvolvimento de conceitos estruturais (evidência, narrativa, empatia, etc.) acaba por viabilizar a oportunidade de promover um trabalho de exploração de fontes próximas dos alunos, as quais se podem remeter para o próprio património familiar dos mesmos. Assim, estas fontes (fotografias, documentos de identificação pessoal, cartas, objetos pessoais, etc.) acabam por se assumir como símbolos ativadores da memória sobre o passado das crianças, transpondo-o, como se pretende, para o presente, gerando, desta forma, uma maior compreensão sobre si mesmas.

Assim, em contexto de sala de aula, são inúmeras as alternativas para desenvolver atividades de exploração de diferentes tipologias de fontes históricas. Algumas investigações (Cooper, 1995, 2005; Durbin, Morris e Wilkinson, 1996; Harnett, 2005; Hawkes, 1996; Hoodless, 1996; Schmidt e Garcia, 2007; Solé, 2009, 2012; Zanzottera, 2012) apontam para a potencialidade da utilização dos objetos em contexto educativo, por exemplo, como geradores de aprendizagem ao nível da educação histórica, defendendo-se por exemplo que *Diferentemente das fontes escritas e iconográficas, que trazem o*

passado sob a forma de ideia e/ou representação, os objetos fazem com que o passado exista, para os alunos, sob a forma de ideia (...) (Garcia & Schmidt, 2011, p. 111).

Desde logo, configurando-se os objetos como fontes patrimoniais familiares, a partir deles emerge a possibilidade de desenvolver um trabalho efetivo em torno da estruturação de conceitos fundamentais para o desenvolvimento da compreensão histórica, como os já mencionados conceitos de *evidência* e *narrativa*.

A partir do questionamento realizado às fontes que constituem o património pessoal e familiar das crianças, não só se poderá ficar a conhecer os modos de vida do passado, estando, aqui, implícita a realização de deduções e inferências, como se pode promover a capacidade de reconhecimento do fenómeno de mudança, ao longo do tempo, a partir do estabelecimento da relação entre os *objetos do passado* e *objetos do presente*.

A descoberta sobre o passado acaba, assim, de certa forma, por se tornar uma atividade ainda mais atrativa, já que os elementos-foco do trabalho pedagógico constituem objetos aos quais a família ou a própria criança atribuem um enorme valor afetivo, assumindo-se como património significativo do seu próprio passado, seja ele mais longínquo ou mais recente.

Por sua vez, a produção de narrativas, cujos elementos de relato são os próprios objetos, acaba por constituir uma ação altamente relacionada com o desenvolvimento da consciência histórica. Como explica Rüsen (2016):

(...) a tese de que a consciência histórica leva a cabo o seu procedimento mental de recordação histórica na forma de relato de histórias, tem que ser modificada ou, melhor dizendo, ampliada, na medida em que a memória histórica e a sua realização pela consciência histórica contém elementos e fatores que não são genuinamente narrativos, mas pode-se demonstrar que eles têm também uma função genuinamente narrativa, isto é, sem rupturas nem coerção, eles são absorvidos por si e formam a parte de contar histórias (pp. 61-62).

Ao serem incentivadas a falar sobre os seus objetos (pessoais e familiares), as crianças acabam por incursar num exercício mental que reclama uma forte capacidade de organização temporal, onde o *passado* adquire a relevância que o *presente*, dimensão temporal onde se retorna a este mesmo passado a partir da narrativa, do fenómeno de rememoração, lhe atribui. Como explica Husband (2003) narrar:

significa contar histórias, mas também pedir aos alunos que as recontem: submetê-las a um exame crítico, criando um sentido ao que chamei verossimilhança e à sua lógica. Envolve uma dúvida construtivamente céptica sobre a natureza das histórias que contamos. Significa relacionar histórias com os princípios organizativos – as ideias de causa, continuidade, mudança – do discurso históricos complexo (p. 39).

Claro que a narrativa não se dissocia de uma forte componente imaginativa, já que a própria imaginação acaba por englobar a construção de memórias sobre o passado, no entanto, esta dita *imaginação*, como clarifica Rösen (2016):

(...) não faz do passado algo irreal, um castelo etéreo, sem o conteúdo da experiência, sem o núcleo do real, uma mera ficção do que realmente havia sido, mas o atualiza e realiza justamente com as forças da consciência, que outorgam a algo passado ou ausente, a força de algo realmente presente (p. 68).

Fica, assim, clara, a necessidade que o professor tem em avaliar de que forma pode explorar as narrativas, como método de (re)memorização, independentemente das estratégias e recursos pedagógicos que decida utilizar, já que, como explica Otto (2013):

Aprender e ensinar história pela arte de recuperação da narrativa é uma forma de lutar contra o esquecimento. Ao ser narrada, a experiência adquire vitalidade e significados são a ela atribuídos, pois se trata de um processo de re(elaboração) da memória no presente (p. 169).

2.2. Definição de Genealogia

No Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa define-se genealogia como:

1 (...) estudo que tem por objeto estabelecer a origem de um indivíduo ou de uma família; 2 exposição cronológica, geralmente em forma de diagrama, de filiação de um indivíduo ou da origem e ramificação de uma família; 3 conjunto de antepassados segundo uma linha de filiação (...) (p. 1869).

Para Oliveira (1987) *[a] genealogia é a ciência que estuda as linhagens e os métodos usados na investigação destas a fim de estabelecer a árvore genealógica de uma pessoa, família ou grupo.* (p. 307), defendendo-se que esta se assume como parte integrante da História Social.

Segundo Zonabend (1991) *a genealogia é, com efeito, um discurso sobre o tempo. Qualquer pessoa se encontra inscrita numa rede genealógica organizada espacial e temporalmente onde se misturam o passado e o presente, onde se esboça o futuro* (p.185).

Guerra (1978), por sua vez, atribui à genealogia um carácter científico, recusando a ideia de que esta assume, exclusivamente, o papel de ciência auxiliadora da História, explicando que:

(...) a genealogia não é já apenas a tal ciência que alguns batizaram de auxiliar da História; não, ela é uma ciência inteiramente autónoma que em presença de documentos fidedignos, estuda a história e biografia das famílias, sejam elas nobres ou plebeias, burguesas ou proletárias, ricas ou pobres (...) (p.156)

Por outro lado, vista como subsidiária aos estudos em História, Faria (1971) refere que esta fornece os meios para que se viabilize a identificação de muitas personagens, permitindo, igualmente, que sejam reveladas *relações de parentesco que só ela pode revelar, explicando inúmero factos cuja origem se encontra nos laços familiares* (p. 336).

2.3. Alguns aspetos técnicos sobre a construção de genealogias

Relativamente ao formato de apresentação da genealogia, segundo Faria (1971) e Gama (2000), esta pode insurgir-se segundo duas configurações: em forma narrativa e em forma esquemática, designada, tradicionalmente, por árvore genealógica.

Relativamente à genealogia em forma de narrativa, Faria (1971) enuncia que esta pode apresentar:

(...) remissões de partes, capítulos e parágrafos, constituindo títulos, geralmente um para cada apelido; ou resumindo debaixo de uma só família, escolhida para tronco principal a linha que se julgue preponderante à qual se pretenda dar relevo e, por aliança com ela, as outras, sem as tratar desde as origens (...) (p.336)

Relativamente às formas esquemáticas, estas podem representar-se por árvores, apresentando tronco e ramos, assemelhando-se a uma forma vegetal, ou, ainda, ser reduzidas a simples esquemas.

A apresentação da genealogia na forma esquemática (árvore genealógica) pode, ainda, ser desdobrada em duas configurações: numa árvore genealógica de gerações ou numa árvore genealógica de costados. Gama (2000) esclarece que as árvores genealógicas de gerações apresentam *esquemáticamente os diversos ramos familiares descendentes de um progenitor e tronco comum (...)* (p. 164), enquanto que nas árvores genealógicas de costados *dá-se a conhecer a ascendência direta de uma determinada pessoa pelos seus quatro avós, os seus 4 costados.* (p.164)

Faria (1971) explica que para a construção das árvores de costados se utilizam chavetas, dispostas de forma paralela, devendo aumentar em número dobrado e estar alinhadas verticalmente, com intervalos regulares entre as várias ordens. Na parte esquerda (onde se inicia a árvore) deve colocar-se o nome da pessoa de quem são os costados, seguido da primeira chaveta. Em cada uma das extremidades da primeira chaveta deve ficar a ponta de outra, pelo que o número de chavetas duplicará a cada nova ordem. Assim, a primeira chaveta representará o filho, as segundas o pai e a mãe, as terceiras os avós paternos e maternos, e assim sucessivamente.

As genealogias podem, ainda, ser classificadas tendo em conta o ponto de partida que serve de base à pesquisa genealógica. Assim, a genealogia ascendente implica um recuo no tempo, partindo-se da

pessoa que pretende construir a sua árvore genealógica, e acrescentando-se ao esquema, sucessivamente, os ascendentes da mesma. Por outro lado, a genealogia descendente, como o próprio nome indica, implica que a pesquisa se estruture no sentido contrário, apresentando-se, progressivamente, os descendentes de um determinado indivíduo ou casal.

Távora (1989), sobre as genealogias do tipo descendente, refere que:

(...) servem fundamentalmente para expor o desenvolvimento de uma família de maneira que, num único relance, o observador possa verificar os graus exatos de parentesco entre os seus membros, permitindo, além disso, que por seu intermédio, mais facilmente se consiga observar a evolução ou decadência social de um agregado familiar através de várias e sucessivas gerações. (p. 57)

Relativamente às árvores genealógicas de costados ou de descendência, Távora (1989) explica que estas podem ser somente esquemáticas, sem que se acrescente qualquer tipo de ornamento, cujo fim se destina, somente, a servir como instrumento de trabalho, ou, por outro lado, as árvores podem ser reconhecidas como verdadeiras obras de arte, sendo ricamente decoradas com desenhos à pena ou iluminuras.

Para explicar o esquema de construção de árvores de costados, Távora (1989) baseia-se numa progressão geométrica de base $2x$, no caso dos indivíduos do sexo masculino, e $2x + 1$, para o sexo oposto. De forma a clarificar este processo, Solé (2009) exemplifica:

(...) um indivíduo de quem se procuram os seus ascendentes é identificado com o número 1, o pai é o 2 e a mãe é o 3, os avós paternos são o 4 e 5 e os avós maternos o 6 e 7 e por aí adiante. Para cada um destes familiares numerados é aberta uma ficha onde se incluem todos os elementos biográficos sobre ele recolhidos (p. 141).

Relativamente às árvores genealógicas de gerações em formato de árvore/arbusto, prevê-se que o nome do progenitor (ou progenitores) mais antigo que se conhece, ou a partir do qual se quer fazer a pesquisa genealógica, seja colocado na raiz ou no tronco, enquanto que os seus descendentes deverão ser colocados nas folhas, tendo em conta os ramos em que o tronco se subdividiu (Faria, 1971).

A construção das árvores genealógicas, tanto de costados como de gerações, contempla uma série de regras específicas, registadas por alguns autores (Faria, 1971; Távora, 2000). No entanto, prevê-se que, para fins pedagógicos, se possam realizar algumas adaptações, como, por exemplo, a possibilidade de construção de árvores do tipo árvore de costados onde não se represente apenas a família direta (pais, avós, bisavós), mas, também, se incluam outros familiares como tios e primos, por exemplo.

A complexidade e estrutura das genealogias representadas em forma esquemática devem ser um ponto crucial de atenção e cuidado por parte dos professores, por forma a que, por um lado, se viabilize a adaptabilidade da configuração do esquema ao ano de escolaridade em que os alunos se encontram, e, por outro, para que o próprio professor não incorra em erros gráficos, fruto de um escasso planeamento e organização dos elementos representados, resultando, por exemplo, no alinhamento de familiares pertencentes a gerações diferentes.

2.4. Breve História da Genealogia

Tendo por referência alguns autores, salientando-se, entre eles, Guerra (1978), expõem-se, de seguida, algumas particularidades da genealogia ao longo dos tempos, enaltecendo-se a relevância e o papel desta mesma fonte ao longo da História.

O interesse do Homem pelas suas origens remonta à antiguidade, e, por isso, a genealogia assume-se, desde há muito tempo, como um elemento de estudo de grande importância, ainda que, naturalmente, a sua exploração se concretize sob motrizes diferentes de intencionalidade, segundo a época e sociedade à qual nos referimos.

As próprias dimensões religiosa e mitológica conferem à genealogia, desde logo, uma importância elementar para a construção e compreensão das crenças a elas associadas e para própria preservação da memória religiosa.

Segundo Guerra (1978), *No livro do Génesis, da Bíblia Sagrada*, por exemplo, assume-se a importância de, partindo de Adão e Eva, se acentuar a noção de renovação de gerações, de descendência de ambos, o que transporta consigo uma carga simbólica fundamental para a construção de toda a História associada à origem da Humanidade, segundo as premissas judaico-cristãs, e relevância de Cristo. Assim, salientam-se, permanentemente, expressões que invocam esta mesma valorização da genealogia, como, por exemplo: *Descendência de Caim; Descendência de Set; Os filhos de Noé; Posterioridade de Noé; Genealogia de Abraão, Descendência de Ismael (...)*. (Génesis 4, 9, 10, 11, 25).

No Antigo Testamento, pode, ainda, ler-se *Interroga as gerações passadas, e examina com cuidado a experiência dos antepassados*. (Job, 8, 8). Guerra (1978) infere que, possivelmente, tal terá motivado o interesse dos Hebreus pela genealogia, prevalecendo, até, a esperança de que o próprio Messias fosse um dos seus ascendentes.

Por outro lado, no Novo Testamento, São Mateus inicia o seu evangelho, enunciando a genealogia de Jesus de forma descendente, desde Abraão até Cristo, contabilizando, ainda, o número de gerações entre os dois: *Portanto, as gerações, desde Abraão até David são quatorze. Desde David até ao cativoiro*

de Babilónia quatorze gerações. E depois do cativo até Cristo, quatorze gerações. (Mateus, 1, 1-17). A mesma genealogia é exposta no *Evangelho de Lucas*, de forma ascendente, desde Jesus a Adão (Guerra, 1978).

Também para os Maometanos a genealogia reveste-se de grande importância, sendo que houve uma enorme dedicação às atividades de construção de árvores ascendentes que conduzissem ao fundador do Islamismo.

Na mitologia grega e romana, por sua vez, são dissecadas extensas e complexas relações genealógicas entre os deuses da mitologia, estendendo-se estes laços aos próprios mortais. Por exemplo, ao mitológico herói grego Hércules é atribuída a ascendência simultaneamente divina e mortal, já que a sua mãe Alcmena, seria mortal, e o seu pai, Zeus, um Deus do Olimpo.

A genealogia reveste-se, ainda, de interesses sociais e económicos, tanto quando invocamos o seu papel noutras épocas, como no que se refere a sociedades do presente.

Assim, na Idade Média, por exemplo, circunscrevia-se ao estudo genealógico de famílias nobres, em virtude dos privilégios e cargos que os indivíduos pertencentes a esta estrutura social podiam ocupar.

O acesso aos documentos de arquivo, a partir do Liberalismo, veio aproximar o contacto da população com fontes rigorosas de registo, sendo que, a partir daqui, o trabalho em torno da genealogia, começa, na perspetiva de alguns autores, como Guerra (1978), por ser visto como científico.

O interesse pela genealogia difere, ainda, da sociedade, a qual lhe poderá atribuir diferentes finalidades. Na Índia, por exemplo, a genealogia sustenta, também, o conhecido sistema de castas e em França constitui uma forma de lazer, privilegiando-se o formato de genealogia ascendente: *o interlocutor parte de si mesmo, depois desdobra as suas ascendências, remontando, antes demais à linha paterna, depois à materna em linha direta (...)* (Zonabend, 1991, p. 181).

Távora (1989) condensa este interesse substancial da humanidade pelas suas origens, pela genealogia, atribuindo-lhe uma dimensão psicológica, explicando que *na escassa duração da vida Humana, a descendência das pessoas de quem provimos vem prolongá-la e até colorir-la (...)*. (p. 7)

2.5. A Importância da genealogia para o desenvolvimento da compreensão histórica e temporal

A necessidade de responder eficazmente aos desafios propostos pelo ensino, para que se perpetue uma efetiva ação pedagógica de qualidade, suportada por plataformas ideológicas do ensino construtivista, reclama que, enquanto profissionais desta área, sejamos capazes de assumir um papel ativo ao nível da ação em contexto, mas, também, ao nível da reflexão sobre práticas pedagógicas que possam ir de encontro a um processo de ensino e aprendizagem que proporcione ao aluno, não a

aquisição gratuita de conhecimentos estáticos, mas, antes, o desenvolvimento de capacidades transversais e específicas, que lhe permita, antes de tudo, estruturar um pensamento crítico e reflexivo.

Assumindo estas orientações como alicerces reguladores do processo de ensino e aprendizagem, o desenvolvimento de atividades significativas, orientadas para o estudo da história dos alunos, da sua família e comunidades em que estes se inserem emerge em profunda conformidade com esta necessidade de apostar em modelos de ensino construtivistas, onde o aluno e os seus interesses são prioritários.

A genealogia surge, assim, como um destes potenciais instrumentos pedagógicos, percursores da estruturação da aprendizagem dos alunos ao nível do desenvolvimento da sua identidade e da aquisição de uma efetiva compreensão histórica, podendo viabilizar a descoberta do seu passado pessoal, familiar passado 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).

No segundo ponto deste capítulo foram sendo descritos alguns aspetos associados à construção de genealogias, os quais devem, inevitavelmente, ser considerados e cuidadosamente utilizados em contexto pedagógico pelo professor e, também, pelos seus alunos. No entanto, apesar destes aspetos técnicos assumirem um papel importante no processo de ensino e aprendizagem em torno das genealogias, não constituem o principal foco de desenvolvimento da atividade pedagógica que se reclama, integrada, significativa e interdisciplinar. Releva-se, assim, por outro lado, a oportunidade que a aplicação deste instrumento viabiliza, por exemplo, ao nível do desenvolvimento de conceitos de tempo e noções de temporalidade. Aqui, têm lugar os diferentes tipos de tempo: o tempo subjetivo, ao qual se associam conceitos como *muito tempo, agora, antigo, velho*, entre outros.; o tempo mensurável, que, decorrente da sua objetividade, reclama o uso de instrumentos de medição do tempo, como o calendário e a cronologia; e, por fim, o tempo histórico, que implica a utilização e domínio da cronologia, a aquisição de noções de sucessão cronológica, de duração e de intervalos de tempo (Solé, 2009).

Sobre a abordagem da História da Família na escola, Steel e Taylor (1973) referem que *a sua introdução fornece um tipo de investigação que é, ao mesmo tempo, relevante, já que começa com a vida da própria criança e os seus interesses, e abrangente, porque diz respeito a um período de tempo e de extensão que pode ser facilmente apreendido* (p. 6). Decorre, assim, o entendimento de que, a partir desta abordagem, acaba por ser possível, não só estimular a curiosidade da criança sobre questões do seu passado próximo (que engloba o passado familiar), mas, também, promover a capacidade de reflexão e análise sobre questões temporais que, sendo bastante simples à partida, acabam por constituir

bases estruturais para o desenvolvimento do sentido de tempo e, simultaneamente, de compreensão histórica.

Em defesa da utilização da genealogia em contexto educativo, decorre ainda a premissa de que o início da aprendizagem sobre o passado revê-se, efetivamente, nas experiências de vida dos próprios alunos, assumindo-se o seu contexto familiar como uma plataforma potencial para abordar noções temporais. Por isso, a utilização da genealogia aponta, também, para o envolvimento dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, já que estes acabam por constituir o foco central deste processo. Como afirma Vianez (1995) *[o] estudo da História da Família na escola estimula um trabalho de investigação rico e significativo partindo das vivências e interesses das crianças com base no atual, no que conhecem, na sua vida* (p.8). Assim, é clara a ideia de que o incremento de atividades que assumem como componentes de aprendizagem o próprio contexto de vida dos alunos, acabará, à partida, por motivá-los para a pesquisa e descoberta, ações que estão diretamente relacionadas com os estudos genealógicos, já que, nas palavras de Steel e Taylor (1967):

(...) a criança não é apenas uma autoridade, mas pode ser a única autoridade, uma ideia que exerce grande atracção sobre as crianças. Elas são encorajadas a recolher informação sobre um passado anterior, não só porque lhes disseram que é importante, mas porque é relevante para as suas famílias (p. 8).

Importa, no entanto, enfatizar a conceção de que esta aprendizagem não se encerra, de todo, na apreensão e compreensão do passado mais próximo (pessoal e familiar), alargando-se ao passado mais longínquo (nacional) o qual pode, invariavelmente, ser trabalhado, também, através do recurso à genealogia, sendo que este método propicia o desenvolvimento de um trabalho pedagógico em torno da construção de um conhecimento estruturado e sólido sobre o passado nacional, a partir da compreensão das complexas relações que se estabelecem entre os factos, acontecimentos e pessoas que dele fazem parte. Como refere 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 sobre determinados acontecimentos do passado que dão força simbólica a essa unidade cultural – memórias e reminiscências que se projetam no futuro, através da forma como cada geração olha o destino coletivo da unidade cultural que caracteriza a sua comunidade, e é esta memória partilhada de destinos coletivos que caracterizam também a consciência histórica. (p. 111)

A possibilidade que o trabalho pedagógico em torno da genealogia oferece para a compreensão do passado remete-nos, inevitavelmente, para a análise da forma como a prática orientada em torno da sua utilização propicia a construção da identidade (familiar e nacional) de cada aluno.

Ora, como enuncia Zonabend (1991):

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. Desde logo, a memória original do indivíduo é feita nesta inscrição numa genealogia. (p.179).

Tal afirmação exalta a importância da família enquanto primeiro núcleo de socialização e formação identitária de cada indivíduo, identidade, esta, por sua vez, enraizada numa memória construída e preservada ao longo de sucessivas gerações.

A construção da nossa identidade emerge, assim, das próprias características do contexto social em que estamos inseridos, o qual difere, naturalmente, dos restantes. É esta mesma diferença que permite a formação da identidade, já que como defende Lorenz (2004) *When we are referring to the identity of individuals and collectives, we refer to the properties that make them different from each other in a particular frame of reference. (...)* (p.29).

Analisando esta conceção sob um ponto de vista mais restrito, o contexto familiar de cada indivíduo é, assim, marcado por pessoas, hábitos, costumes e rituais diferenciados, e, por conseguinte, memórias distintas que se constroem e perduram através de fontes diversas: objetos, fotografias, fontes escritas e orais.

A genealogia transporta, ainda, uma carga simbólica poderosíssima, que pode ser genuinamente ilustrada a partir de uma possível representação dos nossos antepassados: a árvore genealógica. Ora, esta mesma árvore, como explica Zonabend (1991), evoca um sentido de procriação, já que os próprios elementos que a constituem – raiz, tronco, ramo, botão – assentam nesses mesmos modelos de desenvolvimento e reprodução.

Partindo do pressuposto de que a genealogia sustenta a formação identitária do indivíduo, tanto do ponto de vista individual como coletivo, bem como a preservação da memória familiar e nacional, o incremento de atividades em torno desta ferramenta pedagógica poderá incitar, ainda, o pensamento crítico e reflexivo que viabilize a aplicabilidade de conceitos estruturais relacionados com o ensino da História, como *causalidade, mudança e progresso*. Assim, assume-se a possibilidade de estabelecer pontes entre o passado, o presente e, até, o futuro. Sobre a construção da identidade, que reclama a

consideração destas três dimensões temporais (passado, presente e futuro), Manique e Proença (1994) explicam:

Uma identidade constrói-se a partir do conhecimento da forma como os grupos sociais de pertença viveram e se organizaram no passado, mas também da verificação da forma como se estruturaram para fazer face aos problemas do presente, tendo uma componente que aponta para o futuro, pelo modo com este se prepara através da fixação de objetivos comuns. (p. 24)

Para além disso, em termos de apreensão de tempo, o facto de a um mesmo indivíduo se poder atribuir, simultaneamente as denominações parentais de *avô, pai e filho*, por exemplo, faz com que a genealogia configure uma dimensão temporal cíclica, permitindo a interligação entre estas três dimensões temporais (passado, presente e futuro). Assim, à genealogia reconhece-se um *poder de reversibilidade do tempo, na qual anterioridade e posterioridade são efetivamente confundidas* (Zonabend, 1991, p. 185).

Anteriormente foi enunciada a potencialidade da genealogia ao nível da incitação a uma predisposição para tarefas de investigação e pesquisa por parte dos alunos. Ora, esta motivação encerra, ainda, enormes vantagens ao nível da educação histórica, estando estes processos diretamente relacionados com os estudos genealógicos, na medida em que, como enuncia Guerra (1978), *A Genealogia é pois uma ciência que tem nos arquivos o seu laboratório*. (p. 171). Não importa, aqui, atentar à perspetiva de Guerra sobre o que é a genealogia, mas antes, à referência dos arquivos como o *laboratório* científico, emergindo, daqui, algumas das mais importantes ações ao nível do conhecimento histórico: a exploração, análise e interpretação de fontes, intimamente relacionadas, por sua vez, com conceitos estruturais como interpretação e evidência histórica. Segundo Zonabend (1991) *a genealogia participa, sem dúvida, desse movimento de retorno às fontes, às origens, em busca de uma identidade regional ou social esquecida* (p. 181).

Nesta mesma linha de pensamento Araújo e Stoer (1993) enunciam que *A História da Família é o meio ideal não só para introduzir as crianças nas aptidões do historiador, mas também para as mergulhar no passado* (p. 8). Ora, se, como afirma Hillary Cooper (2002) *Os historiadores descobrem o passado a partir das fontes (...)* (p. 115), esta visão do aluno como *historiador*, implica, indiscutivelmente, a análise e interpretação de fontes, sejam elas orais, escritas ou de qualquer outra tipologia.

Assim, não deixando de se atender ao ciclo e ano de ensino a que se destinam, assume-se de especial relevância o incremento de atividades que permitam o contacto dos alunos com fontes diversificadas e devidamente selecionadas. Cooper (2002) defende *que (...) as fontes escritas podem ser motivo de diversão!* (p.145), enumerando uma série de fontes adequadas, que comunicam e incitam questões

sobre o passado, dentro das quais se enuncia *uma prova documental da própria criança* (p.145). Desta forma, segundo esta proposta, assume-se a indiscutível importância da promoção da familiarização das crianças com os documentos oficiais de identificação pessoal, como, por exemplo, o cartão de cidadão, a partir do qual, desde logo, os alunos podem proceder à recolha de alguns elementos de identificação pessoal como a data de nascimento, a nacionalidade, o local de nascimento e o nome. Este último, surge, aliás, como um dos elementos que assinalada a individualidade de cada aluno, mas, também, a sua identidade familiar. Como enuncia Zonabend (1991):

(...) o nome próprio funciona como uma verdadeira marca familiar (...) perpetuados de geração em geração no interior das mesmas linhas de descendência, constituem para certas famílias um emblema de pertença, um brasão de reconhecimento. (...) a nomeação é antes um rito de agregação. (...) assinalam também uma posição dentro de uma genealogia (...) (p. 187).

A metodologia orientada para o uso da genealogia confere, ainda, a possibilidade de articulação de uma série de conteúdos curriculares, associados tanto ao Estudo do Meio como à História e Geografia de Portugal.

Assim, por exemplo, Solé (2009) aponta para a possibilidade de se abordarem temas diversificados, associados, por exemplo às profissões, à naturalidade e residência, às migrações e emigrações, defendendo, igualmente que *a exploração de genealogias de reis pode contribuir para uma melhor compreensão do tempo histórico, através da sucessão de reis ao longo dos tempos* (p. 148).

Atendendo, ainda, a este modelo articulador e integrador de aprendizagens, é explícito o intercâmbio com áreas como a matemática, o português e a educação visual, já que se evocam uma série de competências ao nível de ações que envolvem, por exemplo, contagens, sequências, intervalos numéricos, entre outros, que são cruciais para o desenvolvimento de noções temporais, evidenciando-se, para além disso, o progresso ao nível da linguagem, a partir da exploração e integração de conceitos (*antes, antigamente, agora, diferente, paterno, materno, geração, descendência, legitimidade, etc.*) na rede vocabular dos alunos.

Solé (2015), enunciando Cooper (1995), refere que:

a linguagem surge como um instrumento para aceder ao passado com o qual as crianças podem refinar conceitos. (...) é preciso estimular as crianças a utilizar linguagem e vocabulário de tempo, pois aprender sobre o passado pressupõe adquirir vocabulário, que, até certo ponto, é específico da história (p. 150).

Assume-se, ainda, de especial interesse, a oportunidade que o desenvolvimento de atividades em torno da genealogia oferece ao nível da abordagem a questões pertinentes de carácter social e ideológico, já que, assumindo-se a sociedade como uma estrutura mutável e evolutiva, acaba por ser de crucial importância a adaptabilidade do próprio ensino às mudanças que nela se operam. Nesta linha de pensamento, no que se refere concretamente ao tema em estudo, não fará sentido, por exemplo, abordar o conceito de *Família*, sem se ter em consideração a subjetividade e abrangência que o mesmo abarca. Ora, é esta mesma pluralidade que acaba por enriquecer o processo educativo, na medida em que é motora de uma efetiva atividade de reflexão e partilha de ideias entre crianças-crianças e crianças-professor, tendo em vista a compreensão sobre as estruturas que regulam o meio social e político em que estão inseridas. De facto, o próprio ensino da História assume-se como, citando Pais (1999), (...) *um instrumento valioso para o desenvolvimento do indivíduo e para a valorização da cidadania* (p. 50).

Em seguimento desta linha de pensamento, sobre a diversidade de situações e contextos suscetíveis de abordagem pedagógica sobre a Família, Solé (2009) alerta para a necessidade de salvaguardar determinadas situações associadas aos contextos familiares das crianças, que podem não se enquadrar no protótipo de família tradicional. Assumindo-se, assim, como prioritária a necessidade do professor conhecer cada um dos seus alunos e orientar o processo de aprendizagem sem comprometer, por um lado, o direito à privacidade de cada criança e, por outro, a exploração de outras formas de organização familiar, que devem ser, consensualmente, compreendidas e respeitadas.

É efetivamente inegável a significância do potencial didático da utilização da genealogia nos primeiros anos de escolaridade, no âmbito da abordagem ao Estudo do Meio Social, direcionado para o estudo da família, já que é evidente a sua capacidade para instigar nos alunos uma atitude de predisposição e motivação intrínseca para a aprendizagem ao nível da História nos anos iniciais de escolaridade (Solé, 2005; Solé, 2009). Por outro lado, também em anos posteriores do Ensino Básico se podem planear atividades orientadas para o uso da genealogia, onde esta pode assumir um papel facilitador de desenvolvimento da compreensão histórica, a partir de uma aprendizagem direcionada para a descoberta e interpretação do passado mais longínquo, analisando-se, por exemplo, a sucessão de reis protagonistas de fenómenos sociais e políticos de um passado mais longínquo, ou, ainda, e dependendo do ano de escolaridade, para o estudo do passado da própria família associado a factos e acontecimentos da História nacional.

Assim, contrariando a desígnio de que a História se remete para a memorização de conteúdos curriculares, reconhece-se a potencialidade pedagógica que a genealogia pode propiciar para o desenvolvimento de um trabalho direcionado para a aquisição e compreensão de conceitos substantivos

(como o de geração, parentesco, afiliação, linhagem, etc.) mas também estruturais relacionados com o ensino da História (tempo, mudança e narrativa), que viabilizem uma efetiva compreensão histórica por parte dos alunos. Reforçando-se, ainda, a sua importância ao nível do desenvolvimento da consciência histórica, a partir da interpretação do passado e preservação da memória familiar e nacional, que permite, paralelamente, a estruturação da nossa identidade, enquanto elementos pertencentes a um núcleo social mais restrito: uma família; e a uma dimensão social mais abrangente: um país.

2.6. Experiências pedagógicas com recurso à genealogia

Araújo e Stoer (1993), no seguimento de um projeto intitulado *Educação e Democracia num País de (Semi)periferia Europeia*, desenvolveram uma série de atividades pedagógicas com recurso a genealogias na escola C+S de Viatodos, com alunos do 6º ano de escolaridade, durante o ano letivo de 1989 e 1990.

Estas atividades foram orientadas para um processo de pesquisa e investigação junto dos familiares, destacando-se, entre elas a construção de genealogias; o preenchimento de fichas de identificação e guiões de entrevista aos pais, avós, outros familiares e pessoas que pudessem fornecer informações sobre os seus familiares; a elaboração de textos, onde se reuniu toda a informação recolhida para a redação *d'A História da Minha Família*; a realização de uma exposição com objetos trazidos de casa; e, para além disso, o ano de escolaridade em que se encontravam os alunos, viabilizou a possibilidade de construção de retrográficos, que possibilitaram o cruzamento do período de vida dos alunos participantes e dos seus familiares (pais e avós maternos e paternos) com os acontecimentos sociais e políticos mais importantes, a nível nacional e mundial.

Neste estudo, ficou explícita a forte componente comunitária e afetiva que esta metodologia comporta, comprovando-se a sua potencialidade ao nível da valorização do património familiar, bem como a possibilidade de fomentar um trabalho efetivo em torno das fontes familiares (fotografias, objetos, documentos, etc.), assumindo-as como instrumentos de leitura sobre o passado.

Por sua vez, Solé (2009), na sua tese de doutoramento *O ensino da História no 1.º ciclo: a conceção do tempo histórico e contextos para o seu desenvolvimento*, dá a conhecer uma experiência real de construção e uso de genealogias por alunos do 1.º ciclo do ensino básico, salientando a sua relevância ao nível do conhecimento do passado e desenvolvimento da compreensão temporal.

Foram desenvolvidas atividades diversificadas com recurso a genealogias, cuja complexidade pretendeu ir de encontro a cada um dos quatro anos de escolaridade em que se encontravam os alunos participantes, explorando-se, ainda, outras estratégias (pesquisa documental e oral, linhas de tempo,

construção de biografias, exploração de fotografias e conceitos, entre outras) que acabaram por potenciar a metodologia orientada para o uso da genealogia.

A investigadora apresenta um leque de potenciais atividades que se podem desenvolver, tendo por base o respetivo estudo:

Podem-se promover várias estratégias e actividades a partir das genealogias. Poderemos apresentar às crianças esquemas exemplificativos, acompanhados de uma descrição sobre a família de uma personagem e fazer-lhes perguntas sobre membros e graus de parentesco entre eles. Os alunos poderão completar esquemas simples indicando o nome dos seus familiares e incluir outros elementos, a data de nascimento e morte (nos casos em que já faleceram) e respectivos locais, a profissão, o número de filhos, outras informações interessantes como gostos e preferências, traços físicos ou de personalidade, etc. Podem ainda fazer a História da família, contar episódios, trazer fotografias dos seus membros, objectos pessoais identificativos, etc. (Solé, 2009, p. 148)

Foi possível constatar, durante o desenvolvimento de algumas das atividades propostas, a aplicabilidade de vocabulário de tempo (*mais velho, mais novo, da mesma idade, etc.*); a utilização de outros conceitos específicos, como *família, paterno, materno e geração*, e, ainda, averiguar a potencialidade que as genealogias oferecem ao nível do estabelecimento de pontes entre o passado e o presente, a partir da reflexão sobre o fenómeno de mudança operado entre estas duas referências temporais, e, também, através da convocação do passado ao presente tendo em vista a preservação da memória familiar dos alunos.

Assumindo como tema *Genealogias e inter-acção escola-comunidade - Projecto de investigação - Acção em Selho S. Lourenço*, Vianez (1995) desenvolveu um projeto de investigação-ação num contexto escolar do 1.º ciclo do ensino básico, onde alguns alunos do 1.º e 2.º ano tiveram a oportunidade de estudar o tema Genealogia durante quinze dias, privilegiando-se uma conceção interdisciplinar de desenvolvimento das atividades.

Partindo da situação/problema: *Antecedentes dos alunos/Como fazer a árvore genealógica*, formularam-se os principais objetivos subjacentes ao projeto: estruturar o conhecimento de si próprio, desenvolvendo atitudes de autoestima e autoconfiança e valorizando a sua identidade e raízes; desenvolver e estruturar noções de espaço e de tempo; desenvolver o sentido estético; incentivar o aluno na recolha de informação; utilizar diferentes modalidades para utilizar a informação recolhida; estabelecer uma relação mais próxima entre a escola e a comunidade; despertar a curiosidade para adquirir conhecimentos sobre a sua família e reconhecer a importância das árvores genealógicas.

Durante o desenvolvimento do projeto foi solicitado aos alunos, reconhecidos como *pequenos investigadores*, que recolhessem informações acerca dos seus familiares, assinalando os respetivos dados em fichas de registo (nomes, idades, profissões, factos e acontecimentos importantes passados na família); programou-se uma visita aos Arquivos Paroquiais, onde os alunos tiveram a oportunidade de contactar com fontes escritas, que refletiam fisicamente a sua antiguidade; assinalou-se num mapa do concelho a naturalidade dos seus familiares (pais, avós e bisavós); construiu-se uma linha de tempo da ascendência dos alunos, tarefa na qual se revelou dificuldades mais acentuadas, o que, segundo a investigadora, se poderá justificar pela orientação da mesma (apresentava-se na posição horizontal em vez de vertical).

A autora reconhece o sucesso do projeto ao nível dos seus objetivos primordiais, enaltecendo a possibilidade que este ofereceu como forma de estimular nos alunos o gosto pelo conhecimento do passado, promovendo um rico intercâmbio e partilha de conhecimentos a nível local.

Sob a alçada de um projeto denominado *MakingHistory* (www.makinghistory.org/), em algumas escolas do Reino Unido, os alunos foram incentivados a fazer pesquisas sobre a história da sua família, aliando-se a este trabalho uma forte componente de desenvolvimento de capacidade ao nível da tecnologia digital.

Os alunos participaram, assim, em tarefas que envolveram processos de pesquisa junto dos seus familiares, entrevistando-os por forma a recolher o máximo de informação possível sobre os seus antepassados, e, para além de outras atividades complementares ao projeto, recorreram a uma série de ferramentas digitais, como o *software MyHeritage* e o *website Findmypast*, para construir a sua árvore genealógica e realizar pesquisas orientadas.

Assumindo-se, ainda, a possibilidade de articular diferentes estratégias e metodologias capazes de potenciar a utilização das genealogias, acresce a importância de referenciar outros estudos que salientam a potencialidade da exploração de diferentes tipologias de fontes, que podem, assim, englobar o planeamento de atividades que incluam a utilização de fontes pessoais e familiares, utilizando-se, por exemplo, objetos antigos de família ou mesmo objetos pessoais das crianças.

No âmbito do seu doutoramento, Solé (2009) desenvolveu um projeto, numa escola de Braga, que pretendeu, essencialmente, aferir a relevância da utilização e exploração de objetos de família, associadas à construção de museus em sala de aula, para o desenvolvimento do pensamento e compreensão histórica nas crianças. Assim, foi solicitado aos alunos que levassem um objeto que pertencesse à família com a finalidade de se construir um pequeno museu na sala de aula, tendo sido colocadas, desde logo, algumas questões que permitissem aos alunos ficar a conhecer melhor o objeto

selecionado (*O que é?; Quantos anos tem?; A quem pertenceu?; etc.*). Desenvolveram-se, a partir daí, um conjunto de atividades que culminaram na construção de um documento de identificação dos objetos do museu, a qual requeria uma atenção mais pormenorizada do aluno relativamente aos mesmos (função, datação, origem, etc.). Tal levou a que os alunos fossem estimulados a participar numa intensa e entusiástica atividade de procura de evidências que permitissem responder aos desafios colocados.

Para além deste estudo evidenciar a potencialidade da utilização de objetos relevantes para a família para o desenvolvimento do sentido de comunidade na sala de aula, comprovou-se a sua relevância ao nível do desenvolvimento de competências históricas (compreensão temporal, interpretação de fontes e compreensão histórica contextualizada) e competências de carácter transversal (literacia oral e escrita e utilização das TIC). Como explica Solé (2012):

a construção de um museu de sala de aula e a utilização de objetos é um ótimo meio de introduzir as crianças em contacto com vestígios do passado e nos métodos de construção da História. Fomenta nos alunos o questionar, o elaborar hipóteses, procurar informações, realizar conjeturas e iniciá-los na crítica às fontes (p. 329).

Com o intuito de analisar a potencialidade da utilização de objetos ao nível do desenvolvimento da compreensão histórica e temporal das crianças, Hawkes (1996) desenvolveu um estudo com crianças entre os 5 e 6 anos de idade, onde foi possível comparar os níveis de aprendizagem de acordo com a utilização de duas fontes distintas: as imagens e os objetos. Contactou-se, assim, que os últimos, pelo seu carácter tridimensional, que possibilita a sua exploração a um nível sensorial mais amplo, acabam por constituir uma fonte mais eficaz para o desenvolvimento de noções temporais e do conhecimento sobre as ações das pessoas no passado, revelando-se, também, uma estratégia mais motivadora e rica ao nível do incentivo da autonomia dos alunos.

No Brasil, destacam-se os estudos desenvolvidos por Schmidt e Garcia (2006, 2007) e Cainelli (2006). Sob a alçada de um projeto denominado *Recriando Histórias*, pretendeu-se promover a construção de conhecimento histórico a partir do desenvolvimento de atividades onde os elementos geradores das mesmas foram, entre outros documentos, objetos antigos que pertenciam às famílias dos alunos. A partir de um trabalho de pesquisa sobre os objetos e exploração das fontes selecionadas, os alunos foram imersos em atividades de produção textual, onde foi possível, desta forma, cruzar duas estratégias potenciadoras do desenvolvimento da consciência e compreensão histórica: a exploração de objetos e a construção de narrativas.

As autoras reforçam a importância da utilização dos objetos ao nível da educação histórica, defendendo que *A maior universalidade temporal e espacial, própria da natureza do objeto enquanto*

fonte para o conhecimento do passado, propicia uma melhor identificação e articulação com experiências de outras pessoas, em outros lugares e épocas (...) (Schmidt & Garcia, 2012, p. 120).

No âmbito de um projeto denominado *Educação Histórica: iniciando crianças na arte do conhecimento histórico*, Cainelli (2006) desenvolveu um estudo com alunos de 8 anos, onde, a partir da utilização dos objetos, se pretendeu compreender que de forma as crianças interpretam o tempo, como reconhecem o *antigo* e o diferenciam do *recente*. A autora salienta a importância da utilização de fontes primárias, neste caso, os objetos, como forma de aceder ao passado, a partir do manuseamento, observação e realização de inferências, que permitam o próprio confronto entre o passado e o presente.

Cooper (1995) dá a conhecer um estudo de caso que envolveu a construção de um museu em sala de aula no ensino do 1.º ciclo do ensino básico. Tendo como objeto o desenvolvimento do pensamento histórico das crianças, foram levados, entre outras fontes (fotografias), objetos pessoais das crianças e dos seus familiares, para serem colocados no museu. A(s) atividade(s), cujo tema subjacente ao seu desenvolvimento foi *Quando éramos bebés*, para além de constituir um papel motivador e instigador da participação ativas das crianças, revelou-se uma plataforma promotora do desenvolvimento de competências ao nível da exploração de fontes (questionamento e comparações de objetos) e competências transversais (responsabilidade, organização, comunicação oral e escrita).

Estes e outros projetos de pertinência pedagógica, onde a genealogia se assumiu como principal foco de desenvolvimento e estruturação de atividades, acabam por revelar a significância da utilização desta estratégia como forma de aproximação do ensino ao contexto familiar e comunitário dos principais intervenientes do processo de ensino e aprendizagem: os alunos, fomentando, ainda, a estruturação de aprendizagens basilares para a progressiva construção de significados ao nível da educação histórica.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO E INTERVENÇÃO

O presente projeto de ambivalência pedagógica e investigativa assumiu uma abordagem metodológica de investigação-ação, que sustenta a alternância entre um processo de ação e reflexão crítica, avocando-se, por sua vez, numa orientação da prática profissional assente nas modalidades de ensino e aprendizagem construtivista.

No âmbito da aprendizagem em História e Estudo do Meio Social, dispomos de uma série de estratégias e recursos que nos permitem desenvolver atividades significativas, assentes num modelo construtivista de aprendizagem, que acaba por estar intimamente associado a um processo de investigação pedagógica, na medida em que existe uma enorme relevância em compreender a forma como os alunos estruturam o seu pensamento. Este foi, efetivamente, a premissa adotada para o desenvolvimento das atividades em contexto, relevando-se, ao longo do projeto, as conceções dos alunos acerca dos conteúdos abordados, a partilha de ideias e a ativação de formas de pensamento reflexivo que lhes permitissem formular conjeturas a partir das evidências com que foram sendo confrontados ao longo do desenvolvimento do projeto de intervenção.

3.1. Investigação-ação

A designação *investigação-ação* encerra, por si só, uma realidade complexa, e, por isso, não é fácil condensar as ambivalências desta estratégia numa única definição. No entanto, as definições apresentadas por alguns autores (Corey, 1953; Elliott, 1991; Bogdan e Biklen, 1994) podem ser perfilhadas como ponto de partida para a compreensão do que o conceito abrange em termos de desenvolvimento da respetiva metodologia.

Assim, Elliott (1991) encara a investigação-ação como *um estudo de uma situação social com o objetivo de melhorar a qualidade da ação desenvolvida no seu interior* (p.69). Esta visão de *mudança*, rege, também, o pensamento de Bogdan e Biklen (1994), que defendem que *a investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais* (p. 292).

Por outro lado, esta estratégia de investigação pode, ainda, assumir-se como *um processo através do qual os “práticos” procuram estudar os seus problemas cientificamente, com o objetivo de orientar, corrigir e avaliar as suas decisões e ações* (Corey, 1953, citado por Calhoun, 1994, p. 20).

Ora, desde logo, em contexto de investigação educacional, a investigação-ação aponta para um processo extenso de reflexão, percutindo-se, sistematicamente, em momentos cíclicos de crítica do que se observa e crítica do que se concretiza, orientando-se, invariavelmente, a prática pedagógica visando

atribuir sentido ao que se implementa, extraindo, paralelamente, resultados que permitam avaliar as próprias práticas e, assim, incitar o seu melhoramento.

Kurt Lewin (1948), para quem se reportam as origens deste tipo de prática investigativa, projetou três fases processuais onde se contextura esta metodologia, atribuindo-lhe uma conceitualização em espiral: uma fase de planeamento, uma fase de ação e uma fase de pesquisa de factos sobre os resultados obtidos a partir da fase anterior, repetindo-se o respetivo processo (Afonso, 2005).

Afonso (2005), destaca cinco características da investigação-ação identificadas no manual *League of Schools Reaching* (1991):

1) (...) é uma investigação realizada por pessoas diretamente envolvidas na situação social que é objeto de pesquisa; 2) (...) o ponto de partida da pesquisa é constituído por questões práticas do trabalho quotidiano; 3) (...) a opção por esta abordagem implica o respeito e adequação aos valores e às condições de trabalho na organização; 4) relativamente às técnicas de recolha e tratamento de dados, reclama-se que estas sejam compatíveis com os recursos disponíveis, e que não perturbem as práticas de organização; 5) implica a perseverança num esforço contínuo para ligar, relacionar e confrontar acção e reflexão (p. 75).

Durante o desenvolvimento deste tipo de ação pedagógica, genuinamente ancorada em normas de teor investigativo no âmbito educacional, é necessário que o professor privilegie a adoção de uma postura de predisposição para a recolha e valorização de informação, recolhendo, dissecando e atentando aos pormenores e contributos que, à primeira vista, careceriam de valorização, segundo as ideias de um processo de ensino e aprendizagem tradicionalista, orientado, meramente, para a transmissão gratuita de conhecimento. Como explicam Bogdan e Biklen (1997):

Tal como um mineiro apanha uma pedra, perscrutando-a na busca de ouro, também o investigador procura identificar a informação importante por entre o material encontrado durante o processo de investigação. Num certo sentido, os acontecimentos vulgares tornam-se dados quando vistos de um ponto de vista particular – a do investigador (p. 149).

Reclama-se, assim, segundo este modelo de cariz investigativo, que o professor assumira um papel autorreflexivo, tendo em vista o aperfeiçoamento da sua própria prática pedagógica, mas, também, de agente ativo de recolha de elementos que lhe permitam, por um lado, compreender as bases estruturais que regulam o processo de construção de conhecimento por parte dos alunos e, por outro, adotar estratégias pedagógicas que possam ir ao encontro de um processo de ensino e aprendizagem que proporcione ao aluno, não a aquisição gratuita de conhecimentos inertes, mas, antes, o desenvolvimento

de capacidades transversais e específicas, que viabilizem, antes de tudo, a estruturação de um pensamento crítico e reflexivo.

Assim, o professor não se configura apenas como um mero percursor de práticas pedagógicas prescritas, mas, antes como investigador, que avalia, de uma forma reflexiva e intencional, o contexto em que está inserido, atendendo aos sinais oferecidos pelo meio que o envolve e os indicadores que estão intimamente relacionados com os reflexos das suas ações e escolhas educacionais, o que, de certa forma, acaba por lhe conferir uma responsabilidade de atuação ainda mais significativa. Como enuncia Pimenta (2005):

As investigações sobre o professor reflexivo, ao colocarem os nexos entre formação e profissão como constituintes dos saberes específicos da docência, bem como as condições materiais em que se realizam, valorizam o trabalho do professor como sujeitos das transformações que se fazem necessárias na escola e na sociedade. (pp. 30 - 31)

Podemos, desta forma, condensar a potencialidade deste tipo de investigação em âmbito pedagógico, salientando que a investigação-ação se configura como *uma oportunidade de desenvolvimento profissional, pela interactividade que estabelece entre o processo de conhecimento, o objecto a conhecer e as dinâmicas e colaboração contextualizadas que promove* (Pires, 2010, p. 74).

3.2. Construtivismo e Aula-Oficina

O modelo de ensino construtivista da aprendizagem assenta na ideia de que o conhecimento se constrói a partir da estruturação de aprendizagens significativas, através das quais *o aluno constrói, modifica, diversifica e coordena os seus esquemas, estabelecendo deste modo redes significativas que enriquecem o seu conhecimento do mundo físico e social e potenciam o seu crescimento pessoal* (Salvador, 1990, p.179).

O construtivismo pode, assim, ser definido como sendo *uma teoria sobre o conhecimento e a aprendizagem que se ocupa tanto daquilo que é “conhecer” como do “modo como se chega a conhecer”* (Fosnot, 1996, p.9), valorizando-se, desta forma, todo o processo de aprendizagem e não apenas os resultados finais que se pretendem ver alcançados segundo os modelos de uma ação pedagógica *behaviorista*, por exemplo, que acaba por se remeter para a transmissão e repetição de conhecimentos perpetuados, tendo em vista a produção de representações de uma realidade que se pretende ver alcançada pelos alunos, por forma a que estes *absorvam* o conhecimento a partir de estímulos externos a si próprios.

Por outro lado, o modelo construtivista de aprendizagem, como explica Fosnot:

(...) 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. (1996, p. 9)

Esta rede de ação inerente ao papel do aluno no processo de ensino e aprendizagem, enraizado em modelos educacionais construtivistas, acaba por atribuir à aprendizagem configurações de experiência metacognitiva, que evoca uma consciência clara das vivências operadas em contexto de aprendizagem, fazendo com que as ações cognitivas, de cariz autorregulativo, conduzam à estruturação das aprendizagens, basilar à construção do conhecimento.

Estas operações cognitivas pressupõem, fundamentalmente, o confronto das conceções prévias dos alunos, expostos a novas experiências, com evidências. Ora, sendo confrontados com contradições às compreensões atuais sobre o mundo que os rodeia, as quais acabam por se tornar insuficientes para a compreensão do meio, o indivíduo acaba por imergir num processo cognitivo complexo, tendo em vista atingir um estado de acomodação. Esta, como explica Fosnot (1996) *é constituída por um comportamento reflexivo e integrativo que serve para alterar o próprio eu do indivíduo e explicar o objecto de modo a fazer com que o indivíduo funcione com equilíbrio cognitivo em relação a ele* (p. 30).

A formulação anterior acaba por revelar um dos princípios fundamentais do construtivismo na educação: o enaltecimento da identificação dos *erros*, resultantes das conceções alternativas dos alunos, funcionando como elementos facilitadores para o processo de aprendizagem desconstruindo essas ideias alternativas, para uma efetiva construção do conhecimento científico.

A estruturação cognitiva do sujeito, por sua vez, reclama o acolhimento do contexto e das interações sociais que nele se operam. Por isso, quando ancoradas em modelos de aprendizagem construtivista, as escolhas do professor devem, também, privilegiar as estratégias de cooperação entre os alunos, já que como explica Sá (2002) *cada aluno é responsável pela sua própria aprendizagem e interage com os outros de modo a facilitar a aprendizagem dos outros, retirando ele próprio benefícios dessa interação* (p. 47).

Ancorado nestas mesmas modalidades de ensino construtivista, emerge o modelo de aula-oficina (Barca, 2004), a partir da qual o professor assume o papel de investigador social e organizador de atividades problematizadoras, capazes de fornecer alicerces aos alunos para que, deste modo, estes sejam capazes de estruturar o seu conhecimento a partir de uma ação de autorregulação do próprio saber.

A educação para o desenvolvimento, que o professor-investigador deve privilegiar, pressupõe, assim, que o docente esteja capacitado para:

(...) aprender a interpretar o mundo concetual dos seus alunos, não para de imediato o classificar como certo/errado, completo/incompleto, mas para que esta sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceptualização dos alunos, tal como o construtivismo social propõe. Neste modelo o aluno é efetivamente visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento, as actividades das aulas, diversificadas e intelectualmente desafiadoras, são realizadas por estes e os produtos daí resultantes são integrados na avaliação. (Barca, 2004, p. 133)

Ora, assumindo-se que neste modelo, enraizado na teoria construtivista, existem dois atores participantes no processo pedagógico: o aluno e o professor, enquanto que ao primeiro é atribuída a força motriz de aprendizagem, a partir da (re)estruturação das suas aprendizagens e um intenso e regulado esforço cognitivo o professor assume um papel de facilitador desta mesma aprendizagem, sendo que ao seu trabalho acaba, assim, por ser atribuída uma carga de responsabilidade e complexidade ainda maior. De facto, confrontado com os constrangimentos ainda predominantes de um sistema educativo bastante enraizado em crenças associadas a um tipo de ensino prescritivo e pouco flexível, a qual se revê, por exemplo, na tipologia de objetivos definidos, nos conteúdos programáticos a abordar e nas dificuldades associadas à burocracia, tempo e organização curricular, torna-se, muitas vezes, árdua a tarefa de reger a sua conduta profissional segundo os padrões de ensino construtivista, sendo esta dificuldade intensificada quando a experiência profissional em contexto pedagógico é escassa. Apesar disto, reclama-se que o professor se assuma como um agente reflexivo, capaz de (re)adaptar as suas práticas pedagógicas aos elementos externos à sala de aula e à escola, bem como às necessidades inerentes ao contexto educativo, agindo como um mediador da experimentação, reflexão e discussão em sala de aula.

Desta forma, em conformidade com as escolhas investigativas que se apresentam, foram desenvolvidas em contexto pedagógico uma série de atividades, tendo em vista o cruzamento das orientações curriculares do programa de Estudo do Meio para o ensino no 1.º ano do 1.º ciclo do ensino básico, e as orientações curriculares do programa e as metas curriculares de História e Geografia de Portugal, definidas para o 5.º ano do 2.º ciclo do ensino básico, e a utilização de um conjunto de estratégias didático pedagógicas que viabilizassem, por um lado, a adoção de uma metodologia que englobasse a aplicação da ferramenta didática nuclear adotada – a genealogia – e, por outro, resultados e algumas orientações fornecidas em vários estudos de domínio pedagógico referentes à educação histórica.

3.3. Questões de investigação e objetivos

O presente projeto de intervenção pedagógica assumiu como tema de investigação fulcral *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*, pretendendo-se, fundamentalmente, aferir a vantagem da utilização deste recurso didático como promotor de estruturação do pensamento histórico. Assim, tendo em conta as valências investigativas do estudo, 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?

De acordo com as questões anteriormente formuladas, definiu-se um objetivo central de teor investigativo, que resulta da convergência de dois objetivos que, a par deste, 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/histórica), da identidade (pessoal/nacional) e da consciência histórica dos alunos.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

O desenvolvimento das atividades que compõem este projeto de intervenção assumiu como valência fulcral a necessidade de aplicação de uma alargada diversidade de estratégias pedagógicas que reforçaram a utilização de uma metodologia orientada para o uso das genealogias, as quais foram, por sua vez, adaptadas a cada contexto escolar em que se desenvolveu o estudo. Assim, destacam-se, de seguida, as principais estratégias utilizadas ao longo do desenvolvimento do projeto de intervenção, sendo que algumas delas foram aplicadas num dos contextos de desenvolvimento e outras em ambos:

- Uso da oralidade com função exploratória e função presentacional;
- Desenvolvimento de tarefas em pequenos grupos;
- Desenvolvimento de tarefas individualmente;
- Uso de uma metodologia de aprendizagem de conceitos;
- Análise e interpretação de árvores genealógicas;
- Construção de uma árvore genealógica;
- Análise e interpretação de linhas de tempo;
- Exploração de gravuras;
- Realização de pequenas fichas de trabalho;
- Produções escritas;
- Leitura e interpretação de documentos.

As técnicas de investigação, por sua vez, basearam-se na observação direta e participante, na tomada de notas de campo, na realização de diários de aula reflexivos, onde se fizeram os registos dos principais núcleos de desenvolvimento das sessões de intervenção, usufruindo-se, para o efeito, das respetivas notas de campo e registos áudio, e, ainda, na realização de tarefas de papel e lápis realizadas pelos alunos (fichas de registo, registos pictóricos, etc.).

Grande parte destes elementos, fulcrais para o processo de investigação, reveste-se da função de instrumentos previamente e intencionalmente contruídos para efeitos de recolha de dados para análise, a qual pressupõe, ainda, uma posterior fase de avaliação da implementação concretizada no âmbito do projeto.

A análise dos dados recolhidos em contexto reveste-se de um carácter indutivo, associando-se, a este processo, uma metodologia predominantemente qualitativa, que Bogdan e Biklen (1994) definem como sendo um tipo de (...) *metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais*. (p.11). Esta metodologia, de valência qualitativa evoca, assim, uma análise de conteúdo de carácter descritivo, inferencial e interpretativo dos dados reunidos.

3.5. Plano geral de intervenção

O presente plano de intervenção foi desenvolvido em contexto de 1.º e 2.º ciclo do ensino básico, nas turmas do 1.º ano e 5.º ano de escolaridade, respetivamente. Enquanto que no 1.º ciclo, a intervenção

foi desenvolvida ao longo de cinco semanas, em cinco sessões de intervenção, no 2.º ciclo, contemplaram-se quatro sessões de intervenção ao nível do desenvolvimento do projeto de investigação.

Tendo em conta as características intrínsecas a cada um dos contextos pedagógicos (idade dos alunos, nível de aprendizagem, programa e/ou metas curriculares oficiais propostas pelo Ministério da Educação, etc.), as atividades desenvolvidas com recurso às genealogias acabaram por assumir uma intencionalidade pedagógica um pouco distinta.

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). Tal abrangência reflete o desenvolvimento global da identidade, considerando-se a não dissociação entre a identidade pessoal e identidade familiar dos alunos.

Por outro lado, atendendo ao ano de escolaridade em que os alunos do 2.º ciclo do ensino básico que participaram no projeto se encontravam (5.º ano), foram selecionadas algumas genealogias das figuras históricas correspondentes ao período histórico em estudo (expansão marítima portuguesa), pretendendo-se utilizar esta mesma ferramenta pedagógica como forma de estruturação da compreensão sobre uma época específica do passado do nosso país, contribuindo para a preservação da memória nacional e, conseqüentemente, para a formação da identidade nacional dos alunos.

Ao longo das intervenções, foi utilizado um conjunto de estratégias didático-pedagógicas que visassem, por um lado, a implementação de uma metodologia que englobasse a estratégia nuclear adotada – a utilização das genealogias – e, por outro, orientações fornecidas em vários estudos de domínio investigativo e pedagógico referentes à educação histórica. Assim, no 1.º ciclo do ensino básico, a possibilidade que o trabalho orientado com recurso às genealogias viabilizou ao nível da abordagem à identidade pessoal e familiar das crianças, permitiu a estruturação de atividades onde foram utilizadas métodos e estratégias diversificadas, como a utilização de fontes pessoais dos próprios alunos (documentos de identificação e objetos pessoais), por exemplo. Por outro lado, no 2.º ciclo foram utilizadas outros recursos e estratégias pedagógicas, como a análise de fontes escritas, genealogias e exploração de linhas de tempo, as quais permitiram promover o contacto dos alunos com diferentes tipologias de fontes e o cruzamento da informação presente nestas mesmas fontes, possibilitando a construção de genealogias de personalidades da época em estudo.

Já que, como foi referido, o projeto pretendeu ir ao encontro de um modelo de ensino e aprendizagem construtivista, contemplou-se um 1.º momento de desenvolvimento do projeto, no 1.º ciclo, de recolha

das conceções prévias, podendo, também, ser concebido como um momento de motivação, na medida em que as atividades foram explicitamente relacionadas com os alunos, utilizando-se, por exemplo, numa das atividades, objetos pessoais selecionados pelas crianças; e no 2.º ciclo, o momento inicial de implementação correspondeu à aplicação de uma ficha diagnóstica, por forma a verificar a aptidão dos alunos participantes no que concerne à interpretação de genealogias.

Ora, dentro desta mesma conceção do ensino como alicerce da construção de aprendizagens, e, por sua vez, do professor como organizador de situações pedagógicas potenciadoras desta construção, prevê-se que o professor-investigador seja capaz de antecipar uma sequência de aprendizagem, tendo por base o diagnóstico dos conhecimentos prévios dos seus alunos (Coll, 2001).

No entanto, torna-se pertinente reforçar que, o privilégio das ideias dos alunos não se circunscreveu à primeira fase de implementação e desenvolvimento do projeto de intervenção, já que, como seria de esperar, foram vários os momentos em que se configurou necessário compreender a forma de pensar e agir dos alunos, à medida que foram sendo confrontados com as tarefas propostas.

Importa reforçar que, atendendo ao facto de que o projeto de intervenção e investigação pedagógica foi desenvolvido em anos escolares bastante distintos, foi necessário pensar em estratégias e alternativas adaptáveis aos alunos, tanto para que se viabilizasse a recolha de informação para desenvolvimento do estudo, como para assegurar suporte dado pelo professor para a construção das aprendizagens. Assim, se o diálogo, pela sua significância indiscutível ao nível da aprendizagem, foi utilizado em ambos os ciclos de ensino, no 1.º ano do 1.º ciclo este assumiu-se como o principal meio de comunicação. Neste mesmo ano escolar, também os registos pictóricos das crianças se assumiram como elementos importantíssimos para aceder à forma de pensamento das crianças, conferindo, ainda, ao processo de ensino e aprendizagem, uma valência interdisciplinar e, não menos importante, tornando-o mais motivador e prazeroso.

Foram, também, estruturadas uma série de fichas de registo, para ambos os ciclos de ensino, não se entendendo estas mesmas ferramentas como um fim em si mesmo, já que, como explicam Sá e Varela (2007), reforçando a ideia de Vygotsky (1987):

As fichas são instrumentos didáticos que apelam à utilização da linguagem escrita, do desenho e da linguagem iconográfica (...) a utilização das fichas, criteriosamente orientada pelo professor, transforma a construção social do conhecimento em discurso individual interiorizado do aluno. A actividade nelas solicitada promove o incremento da capacidade de reter (atenção) e processar mentalmente (memória de trabalho) a informação necessária ao acto de pensar. (...) promovem a aprendizagem individual e elevam a capacidade reflexiva dos alunos para fazerem face a

objectivos de superior complexidade. São, pois, instrumentos com carácter estruturante da filosofia de ensino-aprendizagem. (p. 18)

Ao longo da implementação do projeto foi sendo averiguada o nível de consolidação das aprendizagens, assumindo-se a avaliação contínua como um meio fulcral para a própria construção da aprendizagem, tendo sido, assim, utilizadas estratégias como o diálogo, a sistematização de ideias no quadro, a realização de jogos, entre outras, como forma de regular este mesmo processo. No entanto, prevendo-se a necessidade de fazer um balanço final sobre o desenvolvimento das atividades propostas, optou-se por realizar uma ficha de metacognição para ambos os anos de escolaridade em que foi desenvolvido o projeto. Esta ferramenta, para além de servir o objetivo principal ao nível da aprendizagem de teor construtivista: a reflexão sobre as aprendizagens realizadas, as dificuldades sentidas e formas de ultrapassar essas mesmas dificuldades, perspetivando-se, favoravelmente, que este exercício metacognitivo que se realiza após a implementação de um conjunto de atividades, numa etapa do processo de aprendizagem, permitiu, ainda, perceber a opinião dos alunos sobre as atividades realizadas e avaliar o impacto dos estudos genealógicos ao nível da aprendizagem.

Ainda sobre a regulação metacognitiva da aprendizagem, apesar de ser o aluno o gerador deste mesmo esforço mental, cabe ao professor estimular os alunos *a desenvolver uma clara intencionalidade nas suas acções, tornando-se reflexivos na planificação das atividades, na sua execução e avaliação* (Sá e Varela, 2007, p. 22). É desta forma, que podemos compreender o papel do professor como orientador, investigador social e organizador de atividades problematizadoras (Barca, 2004).

Nos quadros seguintes (Quadro 1 e Quadro 2), apresentam-se os desenhos do projeto desenvolvido em cada ciclo de ensino, destacando-se, de forma simplificada, os principais núcleos de desenvolvimento das atividades, as quais são descritas pormenorizadamente no capítulo IV – Implementação das Atividades – que se segue a este capítulo.

Quadro 1 - Desenho do projeto de intervenção para o 1.º ciclo

Questões de investigação		Estratégias		Informações a obter
Que potencialidades apresenta o uso de genealogias como estratégia de ação pedagógica para a compreensão histórica (passado pessoal) e temporal?	Que conhecimentos constroem os alunos a partir das genealogias?	Momento 1	Atividades de motivação relacionadas com o passado pessoal das crianças (completar uma linha de tempo com aniversários dos elementos da turma; construção de um pequeno museu temporário com objetos pessoais; etc.)	De que forma a memória pessoal/familiar pode contribuir para o conhecimento sobre o passado.
			Trabalho de conceitos (<i>brainstorming</i>): conceito de família	Quais as ideias das crianças sobre o que é uma família.
	De que forma um ensino orientado a partir do uso de genealogias contribui para a construção da identidade (individual e coletiva) dos alunos e de consciência histórica?	Momento 2	Exploração e construção de genealogias	Que informações extraem das genealogias.
	Atividades relacionadas com a exploração do próprio contexto familiar (divisão de tarefas domésticas; a origem dos apelidos; ordenamento dos familiares por ordem de idades; etc.)		Que conceitos de tempo exploram através das genealogias.	
		Momento 3	Pesquisa sobre o passado familiar (jogos/brincadeiras dos pais e avós)	Como podem as genealogias contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem sobre o passado.
			Jogo(s) de consolidação das aprendizagens	De que forma esse conhecimento do passado pessoal e familiar contribui para a construção da identidade pessoal.
			Ficha de metacognição	Como avaliam o contributo das genealogias para a construção da sua identidade e conhecimento do passado? (avaliação metacognitiva dos alunos)

Quadro 2 – Desenho do projeto de intervenção para o 2.º ciclo

Questões de investigação		Estratégias		Informações a obter
Que potencialidades apresenta o uso de genealogias como estratégia de ação pedagógica para a compreensão histórica (passado nacional) e temporal?	Que conhecimentos constroem os alunos a partir das genealogias?	Momento 1	Ficha diagnóstica Diálogo Exploratório	Qual o conhecimento dos alunos ao nível da interpretação de uma genealogia. Que informações extraem das genealogias.
		Momento 2	Análise de genealogias referentes à época em estudo (Genealogia de D. João I, de D. João II e D. Manuel) - Redação da biografia de D. João II - Fichas de registo para cruzar informação presente em duas fontes distintas (genealogias e linhas de tempo)	Que conceitos de tempo exploram através das genealogias. Como podem as genealogias contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem sobre o passado. De que forma esse conhecimento do passado nacional contribui para a construção da identidade pessoal e nacional.
	Momento 3		Ficha de metacognição	Como avaliam o contributo das genealogias para a construção da sua identidade e conhecimento do passado. (avaliação metacognitiva dos alunos)
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?				

CAPÍTULO IV – IMPLEMENTAÇÃO DAS ATIVIDADES

Neste capítulo pretende-se contextualizar as principais plataformas de desenvolvimento de projeto em cada ciclo de estudos, para que, desta forma, se possam esclarecer as modalidades em que decorreram as atividades no âmbito do mesmo.

Atendendo ao facto de que o planeamento das atividades foi operado tendo em conta cada um dos contextos pedagógicos, importa acentuar que não se pretende que o presente projeto se assuma como um guia didático-pedagógico, mas, antes, como um instrumento de estudo e investigação pedagógica sobre a pertinência da utilização de uma metodologia orientada para o uso das genealogias, tendo como referência o grupo de alunos participantes, podendo, independentemente das atividades realizadas, assumir-se esta estratégia como uma fonte de potencial aprendizagem, adotando-se o seu emprego às particularidades de cada contexto escolar.

4.1. Implementação do Projeto de Intervenção no 1.º ciclo do Ensino Básico

No que se refere ao desenvolvimento do projeto no 1.º ciclo do ensino básico, o estudo foi implementado numa turma do 1.º ano, constituída por vinte e três alunos, com idades compreendidas entre os cinco e os sete anos.

Foram contempladas cinco sessões de trabalho, que se estenderam por cinco semanas, durante os meses de dezembro de 2015, janeiro e fevereiro de 2016. Relativamente ao tempo disposto para cada uma destas sessões, apesar de geralmente se prever o seu desenvolvimento no período da manhã (9h00m às 12h30m), foi possível finalizar algumas atividades durante o período da tarde, o que só foi possível graças, também, à disponibilidade da professora titular da turma em ceder parte desse horário.

Assim, com a primeira sessão de intervenção, que decorreu no dia 1 de dezembro de 2015, pretendeu-se iniciar o tema em estudo, a partir do desenvolvimento de algumas atividades que permitissem abordar questões de identidade dos alunos. Desta forma, a sessão implicou a estruturação em torno de três focos primordiais: o reconhecimento do seu aniversário como marco do seu nascimento (envolvendo-se, aqui, algumas questões de tempo); o desenvolvimento e valorização de cada uma das crianças a partir da apresentação de um objeto (à sua escolha), de valor sentimental (associando-se, aqui, questões de tempo e, também, de memória individual e familiar); e, por fim, a reflexão sobre o seu desenvolvimento ao longo do tempo, desde o seu nascimento até ao presente, a partir de algumas representações pictóricas para serem colocadas numa linha de tempo (ao qual se associaram, algumas

questões temporais: duração, mudanças e permanências, mas também, naturalmente, de memória: representação de alguns acontecimentos).

A segunda sessão de intervenção, que se desenvolveu no dia 13 de janeiro de 2016, incidiu, essencialmente, em torno do conceito de *Família*, reconhecendo-se a própria ambivalência do conceito em estudo. Assim, começou por se utilizar uma metodologia de abordagem ao conceito a partir da utilização de exemplos e não-exemplos do mesmo (imagens); tentou perceber-se que modelos eram considerados, pelos alunos, como sendo, efetivamente, famílias, para que pudéssemos, posteriormente, discutir, reconhecer e compreender as diferentes formas de organização de uma família; por fim, desenvolveu-se uma pequena atividade que teria como finalidade o estabelecimento de relações de parentesco, para que fosse possível detetar as dificuldades das crianças no estabelecimento das respetivas relações familiares entre indivíduos (o que se tornaria essencial na sessão posterior).

Na terceira sessão de desenvolvimento do projeto focalizou-se a estruturação das atividades em torno da interpretação das genealogias, tentando perceber-se, por um lado, a capacidade das crianças para decifrá-las, por outro, a aptidão para, a partir do preenchimento de uma árvore genealógica, estabelecer as relações de parentesco entre os membros da sua família mas, também, desenvolver alguma capacidade de descrição da sua dinâmica e contexto familiar, incrementando-se uma construção do conhecimento de si mesmo e dos seus familiares mais próximos. Em seguimento desta linha de análise, pretendeu-se, ainda dentro do contexto familiar dos alunos, desenvolver uma atividade sobre as tarefas domésticas, a partir da qual se estruturou um diálogo em torno da sua dinâmica familiar; e fomentar a curiosidade dos alunos em torno do seu próprio nome, essencialmente dos apelidos, fazendo-se com que refletissem e descobrissem qual a sua origem.

Na quarta intervenção, mantendo-se a abordagem em torno dos contextos familiares das crianças, desejou-se, essencialmente, que estas reforçassem alguns conceitos temporais, a partir do fator idade/nascimento dos seus pais, avós e irmãos, por exemplo, estabelecendo relações de anterioridade e posterioridade entre estes membros.

A quinta, e última sessão de intervenção no âmbito do projeto, permitiu dar continuidade ao diálogo em torno da família das crianças, sendo que nos centramos na análise e comparação entre a infância dos seus antecedentes (pais e avós) e a infância que as próprias crianças experienciam no presente, a partir da discussão em torno dos jogos e brincadeiras do passado e presente. Assim, a partir de uma pesquisa anterior feita pelos alunos junto dos seus familiares, foi possível atentarmos às diferenças e semelhanças entre o passado, do qual as crianças não faziam parte, e o presente, fazendo-se descobertas sobre as atividades que dominavam a infância dos seus familiares e colocando-se, desta

forma, hipóteses pertinentes para explicar alguns fenómenos de mudança entre as formas de vida do passado e do presente.

Ainda de referir que nas duas últimas sessões de intervenção, foram realizados dois jogos, que assumiram como intuito a consolidação de algumas abordagens sobre a família, por exemplo, o estabelecimento de relações de parentesco, a descrição das características dos seus familiares, e a aplicação de alguns conceitos de tempo associados à família.

Assim, partiu-se do desenvolvimento de um conjunto de atividades sobre a identidade individual dos alunos, passando por uma abordagem abrangente do conceito de família, valorizando-se, aqui, as mutações da própria sociedade como alicerces deste conceito, para o desenvolvimento de algumas atividades de exploração e ampliação da identidade familiar dos alunos, através da sua associação a conceitos de segunda ordem, como mudança, permanência, duração, antiguidade, entre outros.

No quadro seguinte (Quadro 3) esclarecem-se, assim, as principais etapas de desenvolvimento do projeto, assinalando-se, para cada sessão de trabalho, as atividades desenvolvidas e respetiva descrição, os conteúdos abordados, os objetivos de investigação e os instrumentos de recolha de dados para posterior análise.

Quadro 3 - Sistematização das atividades desenvolvidas no 1.º ciclo do ensino básico no âmbito do projeto de intervenção

Sessões	Conteúdos temáticos	Objetivos de investigação	Atividades desenvolvidas	Descrição das atividades	Instrumentos de recolha de dados
<p>1.ª sessão</p> <p>1 de dezembro de 2015</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Documentos de identificação ● Nascimentos e aniversários ● Memória e objetos pessoais ● Linha de tempo: memória pessoal e familiar, mudanças e permanências 	<ul style="list-style-type: none"> ● Perceber se os alunos (re)conhecem os elementos formais de identificação pessoal. ● Averiguar a capacidade de interpretação da sua data de nascimento no formato numérico. ● Aferir o reconhecimento do dia e mês de aniversário, associando-o ao dia e mês de nascimento. ● Analisar de que forma os alunos compreendem e utilizam conceitos temporais nas diversas atividades desenvolvidas: <i>posterioridade/anterioridade</i> relativamente à ordem pela qual os elementos da turma fazem anos; relato de acontecimentos associados ao seu objeto pessoal; situar o objeto pessoal em termos de tempo (<i>quando</i> o recebeu, <i>desde</i> quando o tem, <i>há quanto tempo</i> o tem., etc.); <i>mudanças/permanências</i> relativamente às suas características físicas ao longo do tempo; <i>mudanças/permanências</i> e <i>memórias</i> associadas ao seu passado pessoal <i>mais longínquo</i> e <i>mais recente</i>. 	<p>Levantamento das ideias prévias sobre os elementos que constituem o documento de identificação civil.</p> <p>Análise do cartão de cidadão.</p> <p>Identificação, no calendário, do dia e mês de aniversário.</p> <p>Identificação, numa linha de tempo, dos aniversários da turma.</p> <p>Apresentação de objetos pessoais para construção de um museu das memórias</p> <p>Análise de uma linha de tempo</p> <p>Completar uma linha de tempo com desenhos de si próprio, objetos e/ou momentos do seu passado</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Diálogo com os alunos de forma a verificar o seu conhecimento sobre os elementos que os identificam no cartão de cidadão e a respetiva função do documento. ● Exploração e identificação dos elementos que constituem o documento de identidade pessoal (cartão de cidadão). ● Introdução e contextualização da atividade de identificação do dia e mês de aniversário, através de algumas considerações sobre a sequência dos meses do ano e o que estes representam. ● Leitura da data de nascimento pelos alunos e identificação, no calendário, do dia e mês do seu aniversário. ● Identificação, numa linha de tempo da turma com os meses do ano, do aniversário dos alunos e diálogo sobre algumas descobertas a partir da sequencialização. ● Apresentação dos objetos pessoais escolhidos pelas crianças e diálogo sobre alguns aspetos associados aos mesmos. ● Exploração de uma linha de tempo e diálogo sobre alguns aspetos que assinalam a passagem do tempo. ● Sequencialização de desenhos realizados pelas crianças sobre o seu passado pessoal. 	<p>A¹ Ficha de identificação do aniversário do aluno</p> <p>A² Diário de aula</p> <p>A³ Linha de tempo pessoal</p>

<p>2.ª sessão 13 de janeiro de 2016</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conceito de família • Tipologias de família • Relações de parentesco 	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar as ideias dos alunos acerca do que consideram ser uma família: definição do conceito e exemplos. • Averiguar qual a forma mais comum de representação da sua família. • Viabilizar o reconhecimento da dimensão do contexto familiar dos alunos, atendendo ao seio familiar mais próximo e mais extenso. • Promover a incorporação de novas aprendizagens, a partir do confronto com ideias dos colegas e outras realidades. • Compreender que tipo de relações de parentesco os alunos são capazes de estabelecer. • Viabilizar o desenvolvimento da compreensão sobre as relações parentais que regulam a estrutura familiar. 	<p>Atividade de aprendizagem de conceitos.</p> <p>Leitura da obra “Amores de Família”.</p> <p>Realização de um pequeno jogo para estabelecer relações de parentesco.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Contextualização da sessão e chamada de atenção dos alunos para a necessidade de descobrirem qual o tema transversal às sessões de intervenção: a família. • Apresentação de imagens que representam exemplos e não-exemplos do conceito em causa. • Diálogo sobre qual será o conceito e a sua definição. • Seleção, em pequenos grupos, de novos exemplos e não-exemplos do conceito de família e posterior diálogo sobre os resultados e ideias dos alunos. • Leitura e diálogo sobre a obra “Amores de Família”, onde se encontram algumas tipologias de famílias. • Realização de uma atividade que envolve o estabelecimento de relações de parentesco. 	<p>B¹ Diário da aula</p> <p>B² Desenho do retrato de família</p> <p>B³ Desenho da tipologia de família</p> <p>B⁴ Tarefa das relações parentais</p>
<p>3.ª sessão 21 de janeiro de 2016</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Esquema de árvore genealógica • Árvore genealógica • Tarefas em casa • Apelidos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Averiguar de que forma os alunos interpretam genealogias. • Promover a aplicação de noções e conceitos temporais durante a interpretação de uma genealogia: <i>mais antigo, mais recente, antes, depois</i>, etc. • Aferir se reconhecem a função da <i>árvore genealógica</i>. • Estimular a partilha das características do seu contexto familiar, aplicando conceitos associados às relações de parentesco entre os seus familiares. • Promover a familiarização dos alunos com a sua rotina familiar, associada às tarefas domésticas. • Verificar se os alunos conhecem a razão pela qual sustentam determinado apelido. • Estimular o desenvolvimento de competências de análise. 	<p>Análise de um esquema de árvore genealógica.</p> <p>Completar a sua árvore genealógica.</p> <p>Discussão sobre a divisão das tarefas em casa.</p> <p>Diálogo sobre a razão dos apelidos.</p> <p>Análise dos nomes dos alunos e respetivos familiares.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Análise de um esquema de árvore genealógica através do diálogo em grande grupo, de forma a verificar se as crianças conseguem identificar que relações de parentesco surgem representadas, e posterior registo individual. • Distribuição de uma ficha de trabalho para os alunos completarem a sua árvore genealógica, depois de se colocarem algumas questões sobre a mesma. • Diálogo e preenchimento de uma ficha de trabalho sobre a divisão das tarefas domésticas pelos familiares dos alunos. • Atividade de descoberta sobre a origem dos apelidos através do diálogo em grande grupo e posterior trabalho individual de análise do seu nome e do nome dos seus antecedentes 	<p>C¹ Diário da aula</p> <p>C² Ficha de trabalho sobre a genealogia do Rei Leão</p> <p>C³ Tarefa de completar a sua árvore genealógica</p> <p>C⁴ Ficha de registo sobre as tarefas domésticas</p> <p>C⁵ Ficha de registo sobre os apelidos</p>

<p>4.ª sessão 27 de janeiro de 2016</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Festividades •Datas de aniversário dos familiares 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover o desenvolvimento da capacidade em estabelecer relações de parentesco. • Averiguar o reconhecimento de épocas festivas passadas com os familiares, nomeando a última celebração festejada. • Compreender que dados os alunos analisam/utilizam para conseguirem ordenar temporalmente os seus familiares, atendendo ao fator <i>idade</i>. • Promover o reconhecimento de características comuns entre os seus familiares. 	<p>Diálogo sobre momentos do ano festivos passados em família.</p> <p>Ilustração ordenada de alguns familiares de acordo com a idade de cada um.</p> <p>Realização de um jogo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de uma ficha de trabalho que serve de ponto de partida para a discussão sobre as festividades que permitem a reunião dos alunos com os seus familiares. • Ilustração de alguns familiares dos alunos por ordem de idades e posterior discussão sobre os resultados obtidos e estratégias utilizadas pelas crianças para resolver a tarefa. <p>Realização de um jogo em grande grupo que permite aos alunos falar acerca de um dos seus familiares mais próximos: pai, mãe, avó materna, avó materno, avó paterna ou avó paterno.</p>	<p>D¹ Diário da aula</p> <p>D² Ficha de registo com problema</p> <p>D³ Tarefa de desenho dos familiares por ordem de idades</p>
<p>5.ª sessão 4 de fevereiro de 2016</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Jogos e brincadeiras: passado e presente 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover a preservação da memória familiar dos alunos. • Motivar os alunos, fomentando a sua curiosidade acerca da infância dos seus pais e avós. • Estimular a partilha de descobertas. • Aferir a capacidade de reconhecer mudanças e permanências entre o passado distante (avós/pais) e o presente (criança). • Promover a capacidade de inferir possíveis razões que justifiquem as diferenças detetadas entre a infância dos seus ascendentes e a sua infância. 	<p>Construção de <i>puzzles</i>.</p> <p>Diálogo com a turma sobre os jogos e brincadeiras realizados pelos seus pais e avós</p> <p>Realização de um jogo de tabuleiro.</p> <p>Realização de uma ficha metacognitiva.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Distribuição de peças de puzzles com imagens representativas de jogos ou brincadeiras por cada par de alunos. • Diálogo sobre cada imagem e partilha dos resultados da pesquisa feita pelos alunos junto dos seus pais e avós. • Discussão e formação de conclusões sobre o paralelismo entre passado (infância dos pais e avós) e presente (infância dos alunos). • Realização de um jogo de tabuleiro que possibilita a sistematização de algumas das aprendizagens. • Realização de uma ficha de metacognição e revisão de algumas atividades concretizadas ao longo das sessões de intervenção. 	<p>E¹ Diário da aula</p> <p>E² Ficha de entrevista a um familiar</p> <p>E³ Ficha de trabalho: desenho de uma brincadeira/jogo</p> <p>E⁴ Ficha de metacognição</p>

4.2. Implementação do Projeto de Intervenção no 2.º ciclo do Ensino Básico

No segundo ciclo de estudos, o projeto foi desenvolvido numa turma do 5.º ano de escolaridade, estando enraizado numa ação pedagógica no âmbito da disciplina de História e Geografia de Portugal, que foi desenvolvida ao longo de sete semanas, sendo que quatro sessões (90 minutos) se remetem, concretamente, para o desenvolvimento do projeto.

Numa perspetiva de articulação do tema do projeto de investigação e ação pedagógica com os dois primeiros ciclos de estudos, em diálogo com a professora cooperante, acordou-se, atendendo ao momento de aprendizagem curricular em que a turma se encontrava, que o desenvolvimento do projeto contemplaria o subdomínio *Portugal nos séculos XV e XVI*, definido no programa curricular do 2.º ciclo do ensino básico de História e Geografia de Portugal, delineando-se, a partir daí, a articulação entre as necessidades advindas da investigação e as necessidades de aprendizagem no âmbito do conteúdo programático definido.

As sessões de intervenção que se contemplam neste ponto, compreenderam o desenvolvimento de algumas atividades onde se utilizaram, de uma forma mais ou menos incisiva, as genealogias, assumindo-se, desta forma, como principal objetivo, não só a compreensão do subdomínio curricular proposto - *Portugal nos séculos XV e XVI* - mas, também, a aquisição, ainda que gradual, de algumas capacidades e aptidões transversais, tendo em vista o crescimento global e integral dos alunos e não a necessidade de aquisição de conhecimentos estáticos e desprovidos de sentido.

Assim, selecionaram-se quatro sessões de intervenção, que decorreram entre os meses de abril e maio de 2016, onde as genealogias foram utilizadas como plataforma para o tratamento de dados temporais e contextuais, viabilizando-se um processo de reflexão e análise de um período significativo da História de Portugal.

Na primeira sessão de intervenção no contexto (dia 13 de abril de 2016), pretendeu-se, desde logo, avaliar a capacidade dos alunos para interpretar genealogias e formar conjeturas a partir delas. Para além disso, na mesma sessão, incitou-se o cruzamento de dados temporais presentes numa linha de tempo com a informação contida numa genealogia, de forma a que os alunos compreendessem a extensão temporal (duração) do fenómeno de expansão marítima portuguesa (ainda que o instrumento supramencionado não contivesse todo o período da expansão) que acaba por ser um facto transversal a, pelo menos, toda a geração da Dinastia de Avis.

Numa sessão posterior (dia 4 de maio de 2016), como forma de consolidação de algumas aprendizagens anteriores, solicitou-se a redação da biografia de D. João II, para a qual se requeria,

para além da interpretação e análise de diferentes documentos, a capacidade de cruzar informações contidas em diferentes genealogias.

Nesta sessão, também se viabilizou a exploração de uma linha de tempo e de uma genealogia, incitando-se o cruzamento da informação presente nos dois recursos, por forma a contextualizar-se, temporalmente, a descoberta do caminho marítimo para a Índia.

Na terceira sessão de intervenção no âmbito do projeto (dia 11 de maio de 2016), onde se abordou, essencialmente, a viagem de circum-navegação de Fernão Magalhães, pretendendo-se que os alunos contextualizassem temporalmente a viagem, a partir de dados fornecidos, justificando a sua inserção num dos reinados da 2ª Dinastia portuguesa.

Na última sessão foi aplicada uma ficha de metacognição, para que, por um lado, os alunos pudessem refletir sobre o processo de aprendizagem realizado, e, por outro, para que, tendo em conta o caráter investigativo do projeto, se pudesse perceber se os alunos reconhecem a relevância da utilização das genealogias ao longo da abordagem ao conteúdo programático proposto.

Desta forma, tendo em vista a análise de como os alunos utilizam as genealogias para o desenvolvimento da compreensão temporal e histórica, assim como a evolução das suas capacidades a este nível, pretendeu abordar-se o tema proposto pela docente cooperante a partir de uma série de atividades orientadas para o uso da genealogia como fonte de informação explícita e implícita, sendo que algumas delas têm por base o uso do diálogo exploratório, enquanto outras se estruturam na utilização de suportes escritos.

Apresentam-se, assim, de seguida, dois quadros, onde se registam as principais etapas de intervenção pedagógica, sendo que o primeiro (Quadro 4) contempla toda a intervenção pedagógica em contexto no âmbito da disciplina, enquanto que o segundo quadro apresentado (Quadro 5) se remete para os principais focos de desenvolvimento do projeto de investigação e ação pedagógica, indicando-se os objetivos de investigação definidos para cada sessão de trabalho, as atividades desenvolvidas e respetiva descrição, bem como os instrumentos de recolha de dados construídos e aplicados.

Quadro 4 - Quadro geral de intervenção no 2.º ciclo do Ensino Básico

Sessões	Duração (min.)	Conteúdos Temáticos	Recursos utilizados
1ª sessão 13 de abril de 2016	90	Portugal e as viagens transatlânticas: - O conhecimento do mundo. - Motivações para a expansão marítima portuguesa. - Condições para a expansão marítima portuguesa. - A conquista de Ceuta.	<ul style="list-style-type: none"> • Genealogia da Dinastia de Avis (reis e respetivas esposas); • Esquema de árvore genealógica de D. João, Mestre de Avis; • Linha de tempo com algumas etapas da expansão; • Letra e música “O Conquistador”, de Da Vinci; • Imagens e mapas relacionados com o conhecimento do Mundo, antes da expansão; • Imagens associadas aos grupos sociais da época: Nobreza, Clero e Burguesia; • Mapa, fontes visuais e ilustrações associadas às condições para a expansão marítima portuguesa; • Genealogia onde se representam, para além de D. Duarte, os restantes filhos de D. João I; • Mapa e fontes escritas sobre a conquista da cidade de Ceuta.
2ª sessão 15 de abril de 2016	45	Portugal e as viagens transatlânticas: - A conquista de Ceuta. - Rumos da expansão: conquistas e descobertas.	<ul style="list-style-type: none"> • Vídeo sobre as motivações da conquista de Ceuta; • Mapa e fontes escritas sobre a conquista da cidade de Ceuta; • Genealogia da Dinastia de Avis (reis e respetivas esposas); • Mapas com conquistas no Norte de África e etapas da expansão ao longo da costa ocidental.
3ª sessão 20 de abril de 2016	45	O Império português do século XVI: - O papel do Infante D. Henrique: a colonização dos Açores e da Madeira. - Exploração dos recursos e atividades económicas nos arquipélagos atlânticos (Açores e Madeira)	<ul style="list-style-type: none"> • Fontes escritas sobre a exploração de recursos nos arquipélagos atlânticos (Açores e Madeira).
4ª sessão 27 de abril de 2016	90	Portugal e as viagens transatlânticas: - O papel do Infante D. Henrique: a passagem do cabo Bojador. - As políticas expansionistas de D. Afonso V e D. João II. - A passagem do cabo da Boa Esperança.	<ul style="list-style-type: none"> • Mapa do mundo conhecido pelos europeus no início do século XV; • Documentos escritos sobre a passagem do cabo Bojador; • Mapa com ventos e correntes marítimas; • Mapas com conquistas no Norte de África e etapas da expansão ao longo da costa ocidental; • Fontes escritas sobre o objetivo de D. João II: a chegada à Índia; • Exemplos de especiarias; • Excerto audiovisual da série <i>Humanidade</i> sobre a viagem de Bartolomeu Dias e a passagem do cabo da Boa Esperança.

5ª sessão 29 de abril de 2016	45	Portugal e as viagens transatlânticas: - As rivalidades dos reinos Ibéricos: - O Tratado de Alcáçovas. - O Tratado de Tordesilhas.	<ul style="list-style-type: none"> • Mapa com a divisão do mundo estabelecida pelo Tratado de Alcáçovas e viagem de Cristóvão Colombo; • Mapa com a divisão do mundo acordada no Tratado de Tordesilhas.
6ª sessão 4 de maio de 2016	90	Portugal e as viagens transatlânticas: - A viagem de Vasco da Gama.	<ul style="list-style-type: none"> • Fontes escritas sobre alguns factos e acontecimentos associados ao reinado de D. João II; • Genealogias de reis associados à expansão marítima portuguesa; • Linha de tempo com algumas etapas da expansão; • Fontes escritas sobre a descoberta do caminho marítimo para a Índia.
7ª sessão 6 de maio de 2016	45	O Império português do século XVI: - O domínio económico do oceano Índico. Portugal e as viagens transatlânticas: - A viagem de Pedro Álvares Cabral.	<ul style="list-style-type: none"> • Mapa com a rota da viagem de Pedro Álvares Cabral; • Excerto de audiovisual da série <i>Conta-me História</i>, sobre a (não) casualidade da <i>descoberta</i> do Brasil.
8ª sessão 11 de maio de 2016	90	Portugal e as viagens transatlânticas: - A viagem de Fernão Magalhães. O Império português do século XVI: - Exploração dos recursos e atividades nos continentes Africano e Americano. A vida urbana no século XVI – A Lisboa quinhentista: - A Corte de D. Manuel I. O Império português do século XVI/A vida urbana no século XVI: - Influências dos descobrimentos.	<ul style="list-style-type: none"> • Mapa com a rota da viagem de Fernão Magalhães; • Genealogia simplificada da Dinastia de Avis; • Fontes escritas sobre a exploração de recursos naturais dos continentes Africano e Americano; • Fonte escrita sobre a influência dos descobrimentos na corte de D. Manuel I; • Ilustrações e fontes visuais e escritas relacionadas com a influência dos descobrimentos (em Portugal e no Mundo).
9ª sessão 20 de maio de 2016	45	O Império português do século XVI/A vida urbana no século XVI – A Lisboa quinhentista: - Influências dos descobrimentos.	<ul style="list-style-type: none"> • Ilustrações e fontes visuais e escritas relacionadas com a influência dos descobrimentos (em Portugal e no Mundo). • Recurso <i>web</i>: visitas virtuais em www.360portugal.com
10ª sessão 25 de maio de 2016	90	A vida urbana no século XVI – A Lisboa quinhentista: - O crescimento da cidade de Lisboa.	<ul style="list-style-type: none"> • Planta da cidade de Lisboa com Cerca Moura, Cerca Fernandina e crescimento da cidade em direção ao rio Tejo. • Genealogias de reis associados à expansão marítima portuguesa (ficha de metacognição). •

Quadro 5 - Sistematização das atividades desenvolvidas no 2.º ciclo do ensino básico no âmbito do projeto de intervenção

Sessões de intervenção	Objetivos de investigação	Atividades desenvolvidas	Descrição das atividades	Instrumentos de recolhas de dados
<p>1.ª sessão 13 de abril de 2016</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber se os alunos são capazes de estabelecer relações de parentesco, a partir da exploração de uma genealogia. • Averiguar a capacidade dos alunos para, a partir da informação presente numa genealogia, reconhecerem a sucessão de reis de uma Dinastia (neste caso da Dinastia de Avis). • Analisar que hipóteses formulam os alunos quando confrontados com uma situação que não vai de encontro a uma norma (a regra de sucessão ao trono). • Avaliar de que forma as genealogias viabilizam a aplicação de noções temporais, por exemplo de duração (reinados, Dinastia de Avis, expansão marítima portuguesa) e sequencialização. 	<p>Exploração de uma genealogia.</p> <p>Exploração de uma linha de tempo com algumas etapas da expansão marítima portuguesa e sucessão de alguns reis associados à expansão (de D. João I a D. Manuel I).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Exploração de uma genealogia de forma a verificar a capacidade dos alunos para a interpretação de genealogias: estabelecimento de relações de parentesco e identificação da sucessão de reis da 2.ª Dinastia portuguesa. • Diálogo com os alunos sobre a relação da Dinastia de Avis com a época da expansão marítima portuguesa, a partir da exploração de uma genealogia com os antecedentes de D. João II; da genealogia presente no instrumento A¹ e de uma linha de tempo com alguns acontecimentos e reis associados à expansão. 	<p>A¹ Ficha diagnóstica</p> <p>A² Diário de Aula</p>
<p>2.ª sessão 4 de maio de 2016</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber quais são as relações de parentesco que os alunos relevam para a construção de uma biografia. • Aferir a capacidade dos alunos para cruzar informação presente em diferentes genealogias. • Perceber se os alunos mobilizam a informação mais relevante associada a um período de tempo delimitado por um reinado. • Analisar que hipóteses formulam os alunos quando confrontados com uma situação que não vai de encontro a uma norma (a regra de sucessão ao trono), a partir do fornecimento de novos dados presentes numa genealogia. • Avaliar a capacidade dos alunos para cruzar informação presente numa genealogia e numa linha de tempo. 	<p>Redação da biografia de D. João II (consolidação das aprendizagens anteriores).</p> <p>Exploração de uma genealogia e de uma linha de tempo (cruzamento de informação presente nestes dois recursos).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Redação da biografia de D. João II, a partir da exploração de um <i>dossier</i> e aprendizagens realizadas nas aulas anteriores. • Exploração de uma genealogia e de uma linha de tempo, de forma a contextualizar temporalmente a viagem de Vasco da Gama. 	<p>B¹ Ficha de redação da biografia de D. João II</p> <p>B² Ficha para exploração de uma genealogia e linha de tempo</p>

<p>3.ª sessão 11 de maio de 2016</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber se os alunos são capazes de, a partir da análise de um mapa e de uma genealogia, reconhecer a inserção de um acontecimento num dos reinados (neste caso a viagem de circum-navegação de Fernão Magalhães no reinado de D. Manuel I). • Avaliar as justificações fornecidas pelos alunos sobre a inserção de um acontecimento num período de governação. 	<p>Cruzamento da informação presente numa genealogia e num mapa (rota da viagem de Fernão Magalhães).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Exploração de um mapa e de uma genealogia de forma a contextualizar temporalmente a viagem de circum-navegação de Fernão Magalhães. 	<p>C¹ Ficha sobre a viagem de Fernão Magalhães</p> <p>C² Diário de Aula</p>
<p>4.ª sessão 25 de maio de 2016</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aferir o reconhecimento, pelos alunos, da relevância das genealogias no processo de aprendizagem. • Avaliar quais as principais dificuldades sentidas na exploração das genealogias. • Perceber que informações são valorizadas numa genealogia. 	<p>Realização de uma ficha de metacognição.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de uma ficha metacognição, onde se contempla a avaliação dos alunos sobre a utilização das genealogias no processo de ensino e aprendizagem e a sua avaliação geral sobre a abordagem do conteúdo programático (o que mais gostou, o que não compreendeu, o que gostava de saber mais, etc.) 	<p>D¹ Ficha metacognitiva</p> <p>D² Linha de tempo para completar (fornecida na 1.ª sessão)</p>

CAPÍTULO V – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo foca-se na análise dos dados que foram sendo recolhidos ao longo das intervenções pedagógicas nos dois primeiros ciclos de ensino subordinadas à implementação do projeto de investigação em estudo, tendo em vista a obtenção das respostas para as questões de investigação formuladas, definidas no capítulo III do presente relatório.

A recolha destes dados foi concretizada a partir de uma série de instrumentos contruídos e aplicados tendo em vista, por um lado, o teor investigativo da intervenção em contexto e, por outro, a adaptabilidade do projeto aos contextos pedagógicos de desenvolvimento: o grupo de crianças, o ano de escolaridade, os objetivos de aprendizagem definidos para o respetivo nível, o conteúdo programático a desenvolver e o tempo disposto para a consecução das atividades.

O facto de, numa primeira instância de desenvolvimento do projeto de investigação e ação pedagógica, a intervenção ter decorrido numa turma do 1.º ano, onde os alunos se encontravam numa fase inicial de aprendizagem da leitura e, principalmente, da escrita, fez com que o diálogo exploratório assumisse uma plataforma essencial de análise dos dados recolhidos a partir dos suportes escritos contruídos, sendo este, em alguns momentos, o instrumento de recolha de dados mais significativo. Assim, atendendo a esta conjuntura, a análise de dados, que de seguida se apresenta, adota uma configuração descritiva, ainda que de carácter reflexivo, explicando-se, desde logo, as atividades que foram realizadas e a intencionalidade de aplicação de cada instrumento definido.

A análise dos dados obtidos a partir da intervenção no 2.º ciclo do ensino básico segue a mesma metodologia de estudo, sendo que, depois de redigidas, separadamente, as reflexões realizadas ao longo da análise das respostas dos alunos e algumas conclusões construídas a partir da implementação das atividades em cada ciclo de ensino convergem no final deste capítulo, onde se registam as conclusões mais relevantes de aplicação do projeto de intervenção.

Ao longo da análise das respostas dos alunos de cada ciclo de ensino, evocam-se os instrumentos de análise definidos para cada sessão de intervenção, salientando-se algumas das intervenções orais mais significativas e categorizando-se, sempre que possível, algumas respostas de acordo com a frequência obtida da generalidade da turma.

5.1. Análise dos dados do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Os dados que aqui serão expostos e analisados resultam da implementação do projeto de intervenção no 1.º ciclo do ensino básico, numa turma formada por vinte e três alunos (8 rapazes e 15 raparigas), tendo sido recolhidos durante o mês de dezembro de 2015 e fevereiro de 2016.

A respetiva recolha foi feita a partir duma série de suportes escritos que, atendendo ao facto dos alunos se encontrarem numa fase bastante inicial de aquisição da escrita e leitura, não dispensam a articulação da informação que neles prevalece com os suportes orais reunidos ao longo do desenvolvimento das atividades. Assim, grande parte destes contributos orais foi averbada nos diários de aula de cada sessão de intervenção, os quais assumem uma natureza reflexiva, e não meramente descritiva, sendo que algumas conclusões aqui apresentadas resultam de conclusões descritas nos próprios diários.

O dia um de dezembro de 2015 assinalou o início das intervenções no âmbito do projeto de intervenção e investigação pedagógica no 1.º ciclo. Na primeira sessão, à data supracitada, idealizou-se o desenvolvimento de um conjunto de atividades que permitissem introduzir e motivar os alunos para o tema em estudo, assumindo-se como subtema a identidade pessoal das crianças.

Assim, para que se possa analisar qualitativamente alguns dos dados recolhidos durante esta sessão de trabalho, destacam-se quatro recursos que assumem o papel de instrumentos de recolha de dados: o instrumento A¹ (ficha de identificação do dia e mês de aniversário), o instrumento A² (diário de aula do dia da sessão da intervenção) e o instrumento A³ (estrutura de linha de tempo a completar pelos alunos).

O **instrumento A¹**, que permitiu aferir a capacidade dos alunos para identificarem o dia e mês do seu aniversário num calendário, foi aplicado depois de se ter procedido à análise dos principais elementos que compõem o cartão de cidadão, documento, aliás, com o qual alguns alunos se mostraram familiarizados, e de terem identificado neste a sua data de nascimento, em formato numérico. No que concerne a esta identificação, importa, antes de mais, atentar ao **instrumento A²** (Diário de Aula) de recolha de dados, já dados, já que nele se contempla uma pergunta dirigida à turma: *E para que serve este documento?* (D.A. 1/12/2016)². Uma das crianças, ainda que não respondendo de forma direta à questão colocada, refere que este apresenta: *(...) o dia em que nascemos, os anos em que entramos no colégio e os anos que tínhamos quando entramos para a primária.* (D.A. 01/12/2015), acabando por, para além de diferenciar um marco do seu nascimento (dia), indicar elementos que estão associados à sua

² O diário de aula é representado pelas iniciais D.A., seguido de uma data, de acordo com o dia, mês e ano correspondentes ao desenvolvimento da sessão de intervenção.

identificação, ainda que estes não estejam incluídos no respetivo documento formal. Neste caso, provavelmente, a aluna considerou a necessidade de aludir à inclusão de outros elementos no cartão de cidadão, sendo evidente nesta aluna uma conceção alternativa do que é o cartão de cidadão e o que consta nele. Retomando este contributo, ainda que, relativamente à data de nascimento, a aluna tenha evocado um dos elementos mais simples de medição do tempo (o dia), pretendeu averiguar-se a capacidade dos alunos para identificar a data de nascimento no documento formal de identificação, o que foi feito corretamente por um dos alunos que interveio.

Para além disso, importa referir, ainda, que emergiu a necessidade de atentar à sucessão dos meses do ano presentes no calendário, associando-lhes, inicialmente, para além da nomenclatura, o número correspondente a cada mês, tendo em conta a relação de anterioridade e posterioridade de um em relação ao outro.

A análise do primeiro instrumento referenciado – **instrumento A¹** (ficha de registo com calendário) – permitiu constatar que grande parte dos alunos (n=17) foi capaz de interpretar a sua data de nascimento, associando-a ao dia e mês corretos. Por outro lado, dois dos alunos erraram na identificação do mês, assinalando o aniversário no mês de *junho* em vez de *julho* (veja-se que os meses, apesar de tudo, se encontram bastante próximos, podendo o aluno ter-se enganado na contagem), enquanto que a outra criança assinalou o dia de aniversário no mês de *novembro* em vez de *setembro*.

Relativamente à incorreção na identificação do dia de aniversário, esta verificou-se, também, por parte de dois alunos, sendo que um deles identificou o dia *8* em vez de *18* (também aqui, a imprecisão poderá dever-se a dificuldades ao nível da matemática, já que no respetivo nível de ensino, à data, ainda não tinha existido uma abordagem concreta aos números com dois algarismos) e outro aluno identificou o dia *10*, sendo que o correto seria *11* (neste caso o aluno nasceu no mês de *outubro*, o que poderá ter levado a que identificasse o dia como sendo *10*, não se verificando, contudo, troca entre o valor do dia e o valor do mês, não se podendo, desta forma, afirmar que o aluno não reconheceu as posições corretas do mês e dia na data numérica). Por outro lado, dois alunos não conseguiram realizar qualquer identificação.

A extração destes dados revela que, apesar da atividade ter levantado algumas dificuldades iniciais, que poderão advir tanto da dificuldade ao nível da utilização abstrata de datas, como dos obstáculos colocados pela ação de contagem e identificação simbólica dos números, as crianças foram capazes de interpretar a sua data de nascimento no formato numérico, diferenciando o número que representa o dia daquele que corresponde ao mês.

Para efeitos de análise dos contributos obtidos na tarefa posterior, que incidiu na sequencialização das fotografias dos rostos das crianças numa linha de tempo com os meses do ano, de acordo com o dia e mês de aniversário, considera-se como elemento de análise o **instrumento A²** (DA), dentro do qual se podem destacar duas questões geradoras: *Quem será o menino mais velho/novo?* e *Dos meninos com seis anos, quem será o mais velho?*

Para a primeira questão não houve, efetivamente, qualquer dúvida, na medida em que, existindo apenas uma menina com cinco anos e um menino com sete anos, identificaram, prontamente o elemento mais velho e mais novo, sem que se quer, tendo sido prevista a possibilidade de tal ocorrer, existisse a associação à altura (ainda que a menina mais nova fosse, efetivamente, a mais baixa, o mesmo não acontecia com o aluno mais velho).

Relativamente à questão *Dos meninos com seis anos, quem será o mais velho?*, uma das crianças refere *É o D.³, porque aparece ali primeiro em janeiro!* (D.A. 01/12/2015), fazendo uma associação entre o primeiro mês do ano e a primeira criança a fazer anos. No entanto, verifica-se que o aluno não terá considerado o mês de dezembro, não atendendo, por isso, à ciclicidade do tempo no que se refere à sucessão dos meses do ano. Tal consideração revelava-se importante, na medida em que duas das crianças que apresentavam seis anos, à data da intervenção, viriam a fazer sete anos antes do término do ano de dois mil e quinze.

Atendendo, assim, à dificuldade constatada pela generalidade da turma, foi necessário direcionar a atenção dos alunos para o mês de *dezembro* e, em seguimento da segunda questão geradora, colocou-se uma nova questão: *Entre eles* (os alunos que viriam a fazer anos durante o mês de dezembro) *qual deles é o mais velho?* (D.A. 01/12/2015). Entre algumas respostas não justificadas, surgiram duas respostas interessantes: *São os dois porque têm os dois seis!* e *É o G. Porque eles estão aí por ordem. O G. está à frente da M. e isso quer dizer que é mais velho!* (D.A. 01/12/2015). Verificando-se, assim, que no primeiro contributo se atende, apenas, ao fator idade, enquanto que no segundo caso, para além da idade, se contempla a anterioridade e posterioridade dos dias do mês.

Do **instrumento A²** (DA) é possível, ainda, a extração de alguns contributos orais que acompanharam a atividade seguinte: a apresentação de um objeto pessoal para colocar no *Museu das Nossas Memórias*.

Tendo sido solicitado numa sessão anterior que as crianças seleccionassem, em casa, um ou dois objetos pessoais, a maioria acabou por eleger um ou dois brinquedos para apresentar à turma (bonecos

³ Privilegiando-se o anonimato dos alunos, atribuiu-se a cada um deles uma letra correspondente ao seu primeiro ou segundo nome.

de *pelúcia, barbies, casas em miniatura, bola de futebol, carros, etc.*), sendo que alguns destes brinquedos se remetiam para o período em que eram bebês e outros para alturas mais recentes. Por outro lado, uma das crianças optou por levar um equipamento de futebol da seleção nacional e outras duas crianças selecionaram um livro.

Durante a apresentação de cada objeto pessoal à turma, foi possível aplicar uma série de competências associadas ao desenvolvimento de noções temporais, emergindo a aplicação de vocabulário de tempo e verbos que remetem para o passado, bem como a possibilidade de se realizarem exercícios simples associados à cronologia, datação, duração e sequencialização.



Figura 1 - Apresentação dos objetos pessoais para construção de um pequeno museu temporários em sala de aula

Durante a discussão em grande grupo, pôde constatar-se:

1) a ocorrência de relatos acontecimentos associados ao seu objeto incluindo referências temporais, mencionando-se, ainda, familiares e espaços diversos: *Eu uma vez fui à Alemanha com os meus pais. E lá caiu-me um dente. E depois numa bomba de gasolina, que nós pagamos, eu vi este ursinho e queria comprá-lo.* (M.I.);

2) a provável participação dos familiares mais próximos na seleção do objeto pessoal, recolhendo-se informações a partir de fontes orais (pais, avós, ...). Por exemplo, uma das crianças que relatou que o seu objeto lhe foi oferecido pelos pais na primeira vez que foi ver os golfinhos, quando questionada por um dos colegas se estes *saltavam por arcos* (S.), respondeu: *Eu não me lembro! Foi a mãe que contou.* (R.);

4) o reconhecimento do familiar que lhes ofereceu o respetivo objeto: *Foi a minha avó que me deu (...) a mãe da mãe.* (A.);

5) a aplicabilidade de noções temporais, associadas à datação e duração e ao tempo subjetivo: *Foi neste verão.* (D.); *Para aí há quatro ou três meses.* (S.); *Eu tenho isto há muito tempo... Desde que tinha um ano.* (T.);

7) a capacidade de reconhecer a anterioridade e posterioridade de um objeto em relação ao outro, pelos alunos que selecionaram dois objetos pessoais.

Assume-se, ainda, de especial pertinência realçar as diferentes perspetivas de tempo demonstradas pelas crianças. Assim, expressões como *há muito tempo* e *há pouco tempo*, relativamente ao período de tempo que decorreu desde que possuem o objeto escolhido, remetem-se para diferentes momentos:

1) A primeira expressão *há muito tempo* surge associada, por um lado, ao período de tempo em que eram bebés e, por outro, a períodos relativamente próximos, como o caso de um aluno que mencionou a *primavera*.

2) Num dos casos, a utilização da expressão *há pouco tempo* poderá servir de contraponto à perspetiva do aluno anterior, que mencionou a *primavera*, já que outra criança a associou ao *verão*.

O instrumento de recolha de dados seguinte – **instrumento A³** (uma linha de tempo em grande formato demarcada por intervalos de tempo, correspondentes à idade dos alunos (0 a 7 anos)) – foi aplicado depois de se ter analisado uma linha de tempo exemplo, onde se registavam alguns momentos da vida de uma criança e as respetivas alterações físicas ao longo do tempo. Aqui, algumas crianças demonstraram especial admiração pelo facto de se terem verificado alterações ao nível do cabelo (que inicialmente era loiro e depois se apresenta castanho): *Pintaste o cabelo!* (D.A. 01/12/2015)

Relativamente aos dados extraídos do instrumento supramencionado, destacam-se alguns aspetos transversais às representações das crianças, foi possível identificar-se 5 categorias a partir das representações pictóricas (desenhos) inseridos na linha de tempo:

- 1) Ausência de mudanças físicas. (n=10)
- 2) Representação de mudanças físicas. (n=13)
- 3) Representação de familiares em algumas etapas ilustradas. (n=8)
- 4) Representação de momentos-chave do passado da criança. (n=7)
- 5) Representação de objetos nas representações pictóricas das crianças. (n=11)



Figura 2 - Aluna a ilustrar a sua linha de tempo

Atentando ao ponto 2), algumas dessas representações remetem-se para a altura, o crescimento do cabelo, a alteração da cor do cabelo, mas principalmente no que se refere à diferenciação do seu aspeto antes do primeiro ano de vida e os restantes.

Relativamente ao ponto 3), alguns alunos acabam por representar os pais entre o intervalo de tempo de zero a dois anos com um *bebé ao colo* (n=4), a *passear um bebé no carrinho* (n=1), ou mesmo noutras etapas posteriores, onde ilustram, também, o

pai e a mãe.

Os *momentos-chave*, registados no ponto 4) englobam, por exemplo, uma visita ao jardim zoológico, uma ida ao *zoomarine*, a entrada na pré-escola, a entrada na escola, o festejo do Natal e uma provável viagem (representada por um avião).

No que diz respeito ao ponto 5), os objetos ilustrados são, maioritariamente, brinquedos (carrinhos, bonecos de *pelúcia*, casa de bonecas, etc.), mas, também, meios de transporte (avião e carro), ou berços e carrinhos de bebé.

Importa referir que, apesar de se encontrarem no 1º ano de escolaridade, a partir de algumas questões colocadas aos alunos à medida que se percorria as carteiras da sala de aula, foi possível aferir a capacidade dos alunos para interpretar a linha de tempo, associando a cada intervalo momentos/representações adaptadas à respetiva idade. Por outro lado, alguns alunos acabaram por associar o seu desenho ao intervalo de tempo anterior ao que pretendiam, o que foi possível constatar, por exemplo, a partir da inscrição do número 4 num dos desenhos que foi associado ao intervalo de tempo entre os três e os quatro anos de idade.

Acresce, ainda, referir que grande parte das representações de acontecimentos ou momentos /memórias da infância não serão (re)lembrados, efetivamente, pelas crianças (veja-se o caso da representação de uma festa de Natal, quando o aluno tinha um ano), podem ser resultantes de relatos efetuados por familiares.

Para efeitos de análise dos resultados obtidos na 2ª sessão de intervenção no âmbito do projeto, onde se contemplam vinte e duas crianças participantes, consideram-se os quatro instrumentos descritos no quadro 3 do capítulo anterior, sendo que a partir do **instrumento B¹** (DA), se recolhem os contributos sobre a definição de família; alguns comentários aquando da ilustração do seu retrato de família

(**instrumento B²**); assim como algumas justificações fornecidas para, no seguimento da atividade em torno da abordagem de conceitos, cada grupo de trabalho (oito, ao todo) selecionar algumas imagens relacionadas com exemplos do conceito de *família* e outras como não-exemplos do conceito em estudo.

Interpeladas sobre como se poderia definir o conceito de *família*, é possível destacar duas orientações ao nível das conceções das crianças. Por um lado, ocorre o enfoque em conceitos abstratos ligados às emoções e sentimentos: *Para mim a família é amor. e É sermos todos amigos!* (D.A. 13/01/2016), e, por outro, a enunciação de elementos que definem relações de parentesco dentro 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) (de assinalar o facto da aluna em questão mencionar os *padrinhos* como elementos pertencentes à família, o que neste caso acontece, visto que são seus tios). Ocorre, ainda, a junção destas duas conceções: *É o meu irmão, que é o meu melhor amigo, os pais, que são os melhores amigos...* (D.A. 13/01/2016). Neste último caso associam-se aos elementos que mantêm consigo relações de parentesco, conceitos que revelam sentimentos de afeto entre si.

O **instrumento B²** (anexo 1) ilustra as representações que cada criança realizou da sua família, através de um *Retrato de Família*. Assim, foi possível constatar que:

- 1) Na maioria dos casos, privilegia-se a família nuclear biológica (n=12) ou não biológica (n=1), representando-se os pais, irmãos e os próprios alunos, ainda que nem sempre as crianças se ilustram a si mesmas, aparecendo, eventualmente, ilustrados, animais de estimação (n=2).
- 2) Os avós são ilustrados em dois desenhos, onde não são contemplados os pais dos alunos.
- 3) Existem oito desenhos que remetem para a representação da família com outros parentes da família extensa, incluindo-se no desenho tios (n=2), primos (n=5) e avós (n=4) e, até, animais de estimação (n=1), sendo que quando estes elementos são ilustrados, nem sempre os alunos representam os pais (n = 2).
- 4) Uma aluna representou-se apenas com a mãe.

Relativamente a esta tarefa, e retomando o **instrumento B¹** (DA) de recolha de dados, as dúvidas dos alunos cingiram-se, efetivamente, ao facto de assumirem, eventualmente, como pontos de referência a família extensa e, desta forma, as crianças colocaram algumas questões como: *Toda!?!; Eu não sei bem,*

porque perco a conta!; Eu tenho tios e primos na Alemanha e na Espanha!; Desenhamos só as pessoas mais importantes da nossa família?! (D.A. 13/01/2016)

Em relação à tarefa de divisão das imagens fornecidas, antes de avaliar algumas das justificações obtidas por parte de alguns grupos de trabalho (foram formados 8 grupos), acresce a necessidade de referir que, no que concerne às imagens que indubitavelmente remeteriam para representações mais tradicionais da família (dois adultos, uma ou mais crianças e, num dos casos, acrescido da representação de um casal de idosos), a maior parte delas foi identificada como pertencendo ao conjunto de exemplos de família, independentemente da época que possa ser associada à imagem. Em contraponto, três imagens não levantaram dúvidas por parte dos oito grupos de trabalho que as consideraram como não representativas de uma *família*, uma equipa de futebol, uma mulher a andar de bicicleta e uma plateia a assistir a uma peça de teatro.

Assume-se de especial relevância a análise das escolhas feitas pelos alunos relativamente à inclusão de uma das imagens (um conjunto de idosos) numa das duas opções, na medida em que, ainda que tendendo para a consideração de que esta representaria uma família (n=5), foi a imagem que mais dúvidas levantou. Assim, contrariando a justificação de um grupo que defendia que o conjunto de idosos formaria uma família, um elemento de um dos grupos que não a considerou como um exemplo do conceito (n=3) justificou a escolha: *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 de se incluírem elementos que refletem a existência de mais do que uma geração: pessoas mais jovens e pessoas mais idosas.

Acresce, ainda, a importância de atentar às opções dos grupos relativamente à representação de duas famílias monoparentais, onde numa delas o elemento adulto é representado pelo pai, enquanto que noutra é representado pela mãe. Assim, os dois grupos que consideraram a primeira imagem como um não-exemplo do conceito de *família*, justificaram as suas escolhas de acordo com estes fatores:

- 1) A ausência do elemento feminino: *Não é porque não tem mãe!*

2) O número de elementos apresentados: *Porque uma família costuma ter quatro pessoas: a mãe, os filhos e o pai.* (ainda que se faça, também, referência ao elemento feminino).

(D.A. 13/01/2016)

Por outro lado, o elemento de um dos grupos que considerou que a mesma imagem representa uma família (n=6), contrariou o facto de um dos alunos, que pertencia ao grupo anterior, ter justificado a sua posição recorrendo ao número de elementos que estruturam uma família, dizendo: *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)

Em seguimento destas intervenções colocou-se a questão: *Será que numa família existe sempre o mesmo número de pessoas?*, sendo que a maioria da turma pareceu contrariar a conceção do colega, existindo, até, a alusão à composição da família extensa: *Na minha família sou eu, os meus pais, os meus primos, avós e tios.* (D.A. 13/01/2016).

Para além destas questões, foi possível, ainda, refletir sobre outros modelos familiares, abordando-se temas como a *adoção*, já que relativamente a uma imagem (representação de uma criança com uma cor diferente do casal de adultos), considerada por todos os grupos como sendo uma família, um aluno coloca essa possibilidade: *Os pais podem ter adotado o bebé.* (D.A. 13/01/2016); e a *separação*, na medida em 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 partir dos dados recolhidos durante esta tarefa, cujo instrumento de análise se remete, essencialmente, para o diário de aula, é possível constatar que, de uma forma geral, os alunos apresentam conceções de família bastante abrangentes, sendo que, embora identifiquem com maior clareza e expressividade uma tipologia de família tradicional, acabam por considerar outros modelos de família. Tal é 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. Neste último caso, acaba por se carecer de justificações que permitiriam avaliar de uma forma mais precisa as ideias das crianças acerca desta representação.

O **instrumento B³** (anexo 1) surge em seguimento da leitura da obra *Amores de Família*, de Carla Maia de Almeida, onde são apresentadas diferentes tipologias de família, tendo sido solicitado aos alunos que seleccionassem, da respetiva obra literária, uma das famílias nela contempladas, ilustrando a sua escolha.

Assim, no quadro seguinte quantificam-se os resultados obtidos.

Quadro 6 - Tipologia de família escolhida para representar pictoricamente

Família da obra "Amores de Família"	nº de alunos
Família composta por casal, cujos elementos são do mesmo sexo (<i>duas mães</i>)	6
Família com avô e avó	5
Família com pai e mãe	5
Família monoparental (mãe e filhos)	3
Família de acolhimento	3
Família composta por um casal cujos elementos teriam tido outras relações e filhos provenientes delas	0
Família com avó, pai e mãe	0

Os dados recolhidos a partir do **instrumento B³**, permitem verificar que as crianças atribuíram especial relevância a três famílias: à família representada pelos avós e respetivos netos (n=5), cujos pais permaneciam fora do país durante todo ano em virtude do trabalho (segundo a obra); à família que representa um modelo familiar mais clássico, composto pelo pai e pela mãe (n=5); e, finalmente, com maior representatividade, ainda que a diferença relativamente às anteriores não seja muito significativa, à família composta por *duas mães* (n=6).

Assim, verifica-se que, de uma forma expressiva, alguns alunos continuam a fazer uma representação da família tradicional, assumindo, também, o conjunto avós/netos como representação de uma família, apesar da ausência da geração intermédia. No entanto, acabam por considerar, também, como sendo uma família, um modelo que não se enquadra nos modelos sociais mais comuns e tradicionais (veja-se que na atividade anterior os grupos teriam considerado uma imagem representativa desta tipologia de família, como sendo, efetivamente, um exemplo do conceito de *família*).

Em relação a este último modelo familiar, acaba por ser interessante atentar à ilustração dos elementos do casal, por parte de uma aluna, onde uma das personagens é representada com um vestido e outra com calças (na obra surgem ambas com calças), podendo ter tido a necessidade de associar

uma delas ao género feminino e outra ao género masculino. Para além disso, evoca-se, novamente o elemento masculino, quando, depois de se perguntar: *Como será possível que tenham estes filhos, as duas?*, uma aluna refere: *Porque uma, quando casou, teve um pai.* (supondo-se que a expressão *umas* e remete para um dos elementos do casal e que *pai* é a relação estabelecida com uma das crianças. Coloca-se, ainda, por parte de outra aluna, a possibilidade destes terem sido adotados pelo casal. (D.A. 13/01/2016)

Importa considerar, ainda, que no que se refere a uma das duas famílias que não mereceram qualquer ilustração por parte dos alunos, a família que encerra a questão da separação, e posterior (re)construção de um novo núcleo familiar, acabou por ser aquela que levantou mais dúvidas, sem que qualquer aluno conseguisse explicar como, de facto, se teria formado a respetiva família.

Para efeitos de análise dos dados sobre o reconhecimento, por parte dos alunos, das relações parentais que estruturam as ligações entre familiares, evoca-se o **instrumento B⁴** (anexo 2). A atividade de onde emerge o respetivo recurso requeria que os alunos, a partir do fornecimento de um conjunto de imagens, onde, para além de uma personagem, aparecia a nomeação de um tipo de relação parental, formassem pares com os respetivos elementos, onde se estabelecessem relações de parentesco.

A análise do instrumento supramencionado permitiu verificar que dispendo-se das relações *pai, mãe, filho, filha, sobrinho, primo, prima, tio, irmão, irmã, neta* e *avô*, ocorreram associações, que se devem considerar, desejavelmente, corretas, nomeadamente *pai/mãe* (n=3), *filho/pai* (n=15), *filha/mãe* (n=15), *filho/filha* (n=2), *tio/prima* (n=2), *tio/primo* (n=2), *avô/neta* (n=18), *primo/prima* (n=15), *irmão/irmã* (n=15), *pai/irmã* (n=1) e *avô/filha* (n=1), sendo que algumas delas se remetem para a relação estabelecida entre os pares formados e outras acabam por considerar, eventualmente, um elemento externo ao par estabelecido, como, por exemplo, no caso da relação *tio/prima*. Ora, neste último caso, poderá fazer-se a seguinte associação, de forma a deduzir uma possível explicação do raciocínio dos alunos: *Se há um tio de x, a filha dele será prima de x.*, existindo por isso, o estabelecimento de uma relação de parentesco que não carece de sentido.

Considera-se, também, de especial relevância, o facto de não ocorrer nenhuma associação *pai/filha* ou *mãe/filho*, podendo especular-se que as associações *pai/filho* e *mãe/filha*, terão ocorrido por associação dos dois elementos masculinos e femininos.

Por outro lado, revelaram-se algumas dificuldades no estabelecimento de determinadas relações, surgindo associações como *irmã/prima*, *irmão/sobrinho* e *avô/sobrinho*.

Emerge a necessidade de atentar ao facto das associações menos válidas incluírem, maioritariamente, relações de parentesco mais difíceis de compreender/nomear por parte de crianças deste nível de ensino. No entanto, ainda assim, grande parte dos alunos foi capaz de estabelecer relações utilizando termos que vão para além dos mais simples como *pai*, *mãe* ou *filho(a)*, apresentando, ainda, diferentes formas de pensamento e associação, tendo em vista formação das relações parentais.

Os dados que de seguida se analisam foram obtidos a partir dos instrumentos utilizados na terceira sessão de intervenção.

O **instrumento C¹** (DA) será analisado a par da reflexão sobre os dados obtidos a partir dos restantes instrumentos, os quais serão referenciados de acordo com a ordem de desenvolvimento das atividades.

Assim, antes da aplicação do **instrumento C²** (anexo 3), a partir do qual os alunos teriam que analisar uma genealogia baseada no filme de animação da *Disney*, *O Rei Leão*, projetou-se a genealogia e fez-se uma exploração, em grande grupo, da mesma, por forma a aferir a capacidade dos alunos para estabelecer relações de parentesco entre as personagens, e, desta forma, trabalhar, posteriormente, algumas noções de tempo.

A partir da projeção do esquema, depois de se ter interpelado a turma sobre o que estaria representado no quadro, pediu-se aos alunos que identificassem algumas relações de parentesco estabelecidas entre as personagens. Inicialmente, os alunos revelaram alguma dificuldade em identificá-las, o que poderá dever-se tanto ao facto de o termo *relações de parentesco* não ter sido ainda, efetivamente, compreendido, mas, também, à dificuldade de interpretação inicial da genealogia. No entanto, depois de algumas orientações concretas, um aluno referiu *filho* (D.A. 21/01/2016), sendo que depois de se questionar de quem seria *filho*, a criança indicou *Mufasa* (D.A. 21/01/2016) (1ª geração representada). Assim, verifica-se, neste caso, que o aluno direcionou a sua atenção para a geração intermédia, associando um dos seus elementos à geração anterior (o que pode, também, dever-se ao facto da personagem principal – Simba, referenciado como o *filho* – se encontrar nesta geração intermédia).

Desta tarefa ressalta, ainda, a importância da diferenciação realizado pelos alunos no que diz respeito aos avós paternos e maternos, já que quando questionados sobre como seria possível distinguir as duas avós de *Kopa* e *Kiara* (personagens mais novas do filme de animação), apesar de persistirem expressões como *mãe da mãe*, obteve-se a distinção *avó materna* e *avó paterna*. (D.A. 21/01/2016).

No que diz respeito, concretamente, ao **instrumento C²** (anexo 3), destaca-se a dificuldade mais acentuada ao nível das frases que os alunos teriam que completar atendendo a dois tipos de relação que uma personagem estabeleceria com duas personagens de gerações diferentes. Por exemplo, uma das personagens deveria ter sido identificada como sendo *mãe* de outra que pertencia à geração imediatamente posterior e *avó* de duas personagens da geração mais recente. Acabam, assim, por existir associações como *tia* e *tios*, relativamente à primeira questão, em vez de ser identificada como a mãe da personagem (o que, apesar da incorreção, pode indiciar o reconhecimento de que esta relação de parentesco é, geralmente, estabelecida entre uma geração posterior/anterior à outra), ou, ainda, a relação de *mãe* relativamente àqueles que são os *netos* da personagem, acabando, aqui, por se excluir a geração intermédia, à qual, no entanto, associaram, também, a expressão *mãe*.

Noutro caso, parecido, teriam que associar dois elementos da primeira geração (a dos avós) a um elemento da segunda, estabelecendo a relação de *pais*, e a dois elementos da terceira geração, como sendo seus *avós*. Surgiram, novamente, dificuldades mais acentuadas, considerando-se, por exemplo, os elementos da primeira geração como sendo *filhos* daqueles que seriam seus *netos*, indicando-se, ainda, noutro caso, em que os respetivos *avós* seriam, antes, *primos* dos elementos da terceira geração (*primos* daqueles que são, efetivamente, seus *netos*). Estabeleceu-se, também, a relação entre a segunda geração e a terceira geração, identificando-se os primeiros como sendo os *avós* das personagens da segunda geração, em vez dos identificarem como sendo seus pais, o que revela, ainda assim, a capacidade de estabelecer relações de anterioridade/posterioridade relativamente a estas duas gerações consideradas.

Apesar da consecução desta tarefa traduzir, inicialmente, uma maior dificuldade, salienta-se a capacidade dos alunos para o preenchimento de uma alínea que se julgaria, inicialmente, mais difícil, na medida em que se requiere um pensamento mais abstrato, (Roldão, 1995) para além de incluírem relações mais difíceis de compreender. Assim, as crianças teriam que completar a seguinte frase: *Se Mheetu tiver filhos, eles serão (primos) da Kiara e do Kopa.*, sendo que não existindo a representação dos *filhos* do *tio* de *Kiara* e *Kopa*, vinte alunos, dos vinte e dois que estiveram presentes nesta sessão, selecionaram a opção *primos*.

Depois da realização da ficha, e assumindo-se, mais uma vez, o **instrumento C¹** (DA) como recurso de extração de dados para análise. Os alunos foram questionados sobre a antiguidade de cada uma das linhas horizontais presentes no esquema. Reconheceu-se, assim, a linha de cima como representativa dos elementos mais velhos, justificando-se: *(...) são os avós (...)*. (D.A. 21/01/2016). Interessante

verificar que, neste contributo, a aluna assume como ponto de referência os elementos da terceira geração representada, para que desta forma consiga explicar a antiguidade da primeira, tendo em conta a relação de parentesco estabelecida com os elementos mais novos.

Em seguimento desta atividade, apresentou-se uma árvore genealógica para os alunos completarem (**instrumento C³**) (anexo 4), cuja análise reclama, também, a utilização dos dados presentes no **instrumento C¹** (DA).

A partir da projeção da árvore genealógica, ainda por completar, os alunos reagiram demonstrando reconhecer do que se tratava, obtendo-se respostas como *árvore de família* e, até, *árvore genealógica*. (D.A. 21/01/2016). Tenta-se, depois, perceber se os alunos reconhecem a sua função e os elementos que devem introduzir em cada um dos quadrados. Um aluno acabou por enumerar os respetivos elementos: (...) *a foto dos nossos pais e os nossos avós maternos e os nossos avós paternos e a nossa foto.*, parecendo, ainda, existir o reconhecimento do local onde cada um deles deve ser colocado. (D.A. 21/01/2016)

Durante o diálogo, pelo menos dois alunos fizeram referência aos irmãos, problematizando o facto de na árvore não aparecer o local para colocar as fotos ou desenhos destes parentes. Ora, tal demonstra o reconhecimento dos irmãos como fazendo parte do seu seio familiar, podendo, eventualmente, complexificar-se a árvore genealógica apresentada, sendo que, aí, ocorreria a necessidade de substituir a designação *A Minha Árvore Genealógica* por *A Árvore Genealógica da Minha Família*, por exemplo. No entanto, considerando-se este como a primeira abordagem à genealogia neste ciclo de ensino, optou-se por simplificar a respetiva árvore.

Para além dos irmãos, importa, ainda, referir o reconhecimento de que acima dos *avós* poder-se-ia representar os *bisavós*. Tal intervenção demonstra a possibilidade de alargar o estudo genealógico até à quarta geração (sob o ponto de vista ascendente).

Depois dos alunos colarem as fotografias dos seus familiares (ou desenhos) nos locais correspondentes e de pintarem a sua árvore, pediu-se a dois alunos que apresentassem, à turma, a sua árvore genealógica.

Em baixo apresentam-se alguns dos contributos destes alunos e algumas questões colocadas:

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.

P.E. – Por que dás esses nomes de avô materno, avó paterna, ...?

D. – Porque esta avó é a mãe da mãe (...). Esta avó é a mãe do pai (...). Sou mais parecido com o pai, porque jogamos os dois muito à bola, somos os dois muito altos e os dois muito elétricos... Mas também sou um bocadinho parecido com a mãe...

P.E. – E o teu pai será parecido, em alguma coisa, com algum dos teus avós paternos?

D. – (...) o meu pai tem nariz de batata... e é parecido nisso com o meu avô! E eu também....

C. – Esta é a minha avó materna (...). Sou parecida com a mãe porque também tenho o cabelo enrolado...(..) O meu pai diz que é o melhor a jogar à bola!

P.E. – E a mãe? É melhor a fazer o quê?

C. – A fazer o jantar... e a lavar a roupa!

P.E. – E mais? Sem ser em casa?

C. – É a melhor a dar picas! (sobre a profissão da mãe, que é enfermeira)

(D.A. 21/01/2016)

A partir destes dois contributos, verifica-se que:

1) Tanto o primeiro aluno, como a segunda aluna, utilizam os termos *paterno(a)* e *materno(a)* de forma correta, sendo que a primeira criança utiliza as expressões *mãe da mãe*, *pai da mãe*, (...), apenas para justificar as respetivas designações. Tal acaba, até, por demonstrar o (re)conhecimento de que sendo um dos elementos a sua avó é, simultaneamente, *mãe da mãe*, por exemplo.

2) Quando se referem às características comuns entre si e os pais, os alunos acabam por reconhecer parecenças com o elemento do mesmo sexo. Isto é evidente, por exemplo, pelo facto do primeiro aluno considerar que é parecido com o pai, ainda que refira que é *um bocadinho parecido com a mãe*; enquanto que a aluna revê em si as características físicas da mãe. Ainda relativamente a esta questão, a criança do sexo masculino acaba por reconhecer no pai uma característica do avô, associando, a mesma característica a si próprio. Assim, prevalece a associação das parecenças entre os elementos do sexo masculino de cada uma das gerações apresentadas, reconhecendo a hereditariedade da característica referida ao longo do tempo.

3) A segunda criança acaba por enunciar uma habilidade do pai, reconhecida por ele, sendo que relativamente à mãe evidencia as capacidades ao nível da consecução das tarefas domésticas e, depois, ao nível das tarefas desempenhadas em virtude da sua profissão, a qual consegue nomear.

A partir da aplicação destas duas atividades (a interpretação da genealogia e o preenchimento da sua árvore genealógica), a par do diálogo exploratório, foi possível constatar que a maior parte dos alunos é capaz de estabelecer graus de parentesco simples, como *pai/filho(s)*; *mãe/filho(s)*; *irmão/irmã*; *avô(ó)/neto(a)* e, até *primos*, *tio*, *sobrinhos* e *bisavós*.

Reconhecem, ainda, na maior parte dos casos, a ambivalência das relações que um mesmo elemento estabelece com outros; são capazes de reconhecer a anterioridade e posterioridade de cada uma das gerações, atendendo às relações estabelecidas entre os diferentes membros; e, apesar de alguns alunos insistirem na designação *pai do pai*, *mãe do pai*, na maioria dos casos, e isso contactou-se, também, pelas apresentações dos alunos anteriores, utilizam os termos *paterno* e *materno*.

O instrumento seguinte (**instrumento C⁴**) (anexo 5), teve em vista a incitação à reflexão dos alunos sobre a divisão das tarefas domésticas, associadas à rotina familiar.

Contemplaram-se uma série de tarefas, para as quais deveriam assinalar o elemento que as realizava, surgindo como opções: *pai*, *mãe*, *irmão/irmã*, *eu*, *outra pessoa*. A partir dos registos dos alunos, analisando sob o ponto de vista das tarefas realizadas pelos pais (e excluindo, por isso, para já, os restantes elementos), foi possível constatar que as crianças atribuem a realização de grande parte das tarefas tanto ao pai como à mãe, simultaneamente (cozinhar: n=16; estender a roupa: n=6; lavar a louça: n=12; limpar a casa: n=14; pôr a mesa: n=14; passar a ferro: n=5; tratar do jardim: n=8; cuidar dos animais: n=7; levar o lixo para fora: n=10). Relativamente aos casos em que esta simultaneidade não se verifica, algumas são atribuídas, maioritariamente à mãe (cozinhar, estender a roupa, lavar a louça, limpar a casa, pôr a mesa, passar a ferro e tratar do jardim); e apenas uma delas, maioritariamente ao pai (levar o lixo para fora).

Relativamente à distribuição das tarefas entre estes dois elementos, importa avaliar, também, as interações orais, patentes no, já referenciado, **instrumento C¹** (DA):

(...) P.E. – *E o pai?* (questionando-os sobre quem costuma cozinhar)

G. – *Na minha casa, uma semana faz a mãe e noutra semana faz o pai.*

D. – *Na minha casa cozinha a mãe, o pai, o irmão e eu.*

M. – *Tu?!*

D. – *Ajudo!*

G. – *Ajudas a mãe a pôr a mesa!*

(...) L. – *Ajudo a mãe a cortar as batatas, as cebolas, ...*

(...) N. – *Eu faço pizzas com a mãe!*

(...) O pai não faz nada! Só vai trabalhar.

D. – *A mãe faz tudo menos dar a comida aos peixes!*

M. – A mãe faz tudo menos levar o lixo lá p'ra fora! (...)
(D.A. 21/01/2016)

Acentua-se, a partir de alguns destes contributos, o papel do elemento feminino. Por exemplo, a M., indignada pelo facto do colega dizer que ajuda a *cozinhar*, assume que este ajuda, antes, a *mãe a pôr a mesa*, considerando que é para este elemento da família que se remete esta tarefa (pôr a mesa) na casa do colega. Para além disso, outras crianças descrevem o que ajudam a *mãe* a fazer nesta tarefa (cozinhar) e, outras, atribuem à mãe quase a totalidade das tarefas domésticas.

Por outro lado, o primeiro aluno a intervir acaba por assumir que tanto o pai como a mãe participam na respetiva tarefa doméstica (cozinhar), conseguindo, até, associar à sua descrição conceitos de tempo: a semana, indiciando a compreensão de que a sucessão de semanas está relacionada com a consecução da tarefa por parte de um dos elementos.

Os contributos anteriores suportam, também, os registos escritos dos alunos, na medida em que, retomando o **instrumento C⁴** (anexo 5) de recolha de dados, grande parte dos alunos demonstra indícios do reconhecimento do seu papel nas tarefas domésticas, assinalando, numa visão geral da turma, a sua participação em todas elas (cozinhar: n=17; estender a roupa: n=15; lavar a louça: n=10; limpar a casa: n=19; pôr a mesa: n=19; passar a ferro: n=5; tratar do jardim: n=12; cuidar dos animais: n=14 e levar o lixo para fora: n=13). De realçar que apenas num dos casos o aluno se assume como único ator de uma das tarefas: limpar a casa.

De uma forma geral, é possível verificar que os alunos reconhecem a forma de distribuição das tarefas domésticas, ou pelo menos idealizam-nas assim distribuídas, reconhecendo, ainda assim, o papel ativo e prevalente do elemento feminino.

Entre os contributos orais, salienta-se, ainda, a explicação dada por uma aluna, que é reveladora da compreensão da forma como se distribuem as tarefas domésticas, acabando por se fazer uma abordagem, como previsto, ainda que não diretamente induzida, aos espaços físicos da casa: *É que tem muitas partes e cada um limpa a sua!... (...). Eu limpava a casa de banho, o meu pai aspirava a cozinha e minha mãe e o irmão limpava a sala!* (D.A. 21/01/2016).

Como foi constatado anteriormente, também as noções temporais e os conceitos de tempo foram incluídos nesta atividade, pelos alunos. Salienta-se, assim, mais um contributo revelador desta análise: *Lá em casa o meu pai limpa num dia, a minha mãe noutro dia, eu noutro dia e às quintas vai uma senhora limpar e às sextas.* (D.A. 21/01/2016)., associando, provavelmente, a cada uma das expressões

dia (três, no total), os três dias úteis da semana: segunda-feira, terça-feira e quarta-feira; já que evoca os dois últimos dias úteis da semana (quinta-feira e sexta-feira), onde *outra pessoa* concretiza a tarefa.

De seguida, tendo como ponto de partida o diário de aula desta sessão de intervenção (**instrumento C¹**), e posterior análise dos dados recolhidos no **instrumento C⁵** (anexo 6), pretendeu-se verificar se, por um lado, os alunos compreendiam a razão pela qual sustentam determinado apelido, através da associação aos nomes dos seus antecessores, e, por outro, a capacidade de análise e reconhecimento dos respetivos apelidos nos nomes dos familiares.

Apresenta-se, assim, de seguida, um extrato do diário de aula da sessão de intervenção, que é sustentado pelos registos que se remetem para o início da atividade, onde se pediu, inicialmente, que dois alunos escrevessem o seu nome completo no quadro, para, depois, o dividirem em duas partes: primeiros nomes e apelidos.

(...) enquanto que um dos alunos reconheceu os seus apelidos como sendo "(...) do pai e da mãe (...)" (R.), antes de se escreverem os nomes dos respetivos progenitores no quadro, a outra aluna não soube dizer a razão pela qual apresenta os seus apelidos. Assim, para este último caso, escreveu-se o nome completo dos progenitores (...) (já que a aluna apenas sabia o primeiro nome dos pais) e, antes mesmo de acabar de escrever (...), a criança demonstrou reconhecer de imediato os respetivos apelidos no nome do pai e da mãe.

No que se refere, ainda, ao primeiro aluno mencionado, perguntou-se quem mais poderia ter o seu último apelido (...) o aluno referiu: "O avô (...) o paterno." (R.). No entanto, quanto ao penúltimo apelido referiu que seria a avó a portadora do mesmo (...) acabou por mencionar outros familiares (...): "a irmã da mãe tem esse nome." (R.).

(D.A. 21/01/2016)

Assim, a partir destes dois contributos, foi possível constatar que:

1) Os dois alunos foram capazes de discriminar os seus primeiros nomes dos seus apelidos;

2) Existiu, por parte de um deles, o reconhecimento da sucessão por geração dos seus apelidos, sendo que, conseguindo, ainda, associar o seu último apelido ao *avô paterno*, não fez a associação do penúltimo ao *avô materno* ou à *mãe*, mas, antes, à *avó*. Neste caso, o aluno poderá ter mencionado esta *avó* como sendo a *avó paterna*, já que, detendo um apelido do *avô paterno*, julgou que o anterior se poderia tratar da *avó paterna*. (o que, em alguns casos, pode acontecer);

3) Relativamente a este último aluno, a dificuldade de associação do seu penúltimo apelido aos familiares maternos acabou por ser colmatada pelo reconhecimento da presença do mesmo na sua *tia*, para a qual utiliza a expressão *irmã da mãe* (devido, talvez, à maior facilidade de associar esta designação ao respetivo apelido materno, já que a expressão *tia* remeteria para qualquer uma das origens: paterna ou materna).

4) Não houve, inicialmente, por parte da outra criança o reconhecimento da presença dos seus apelidos no nome dos antecessores, o que pode ser explicado, eventualmente, pelo facto da aluna não saber, efetivamente, o nome completo dos pais.

Depois da introdução a esta atividade, solicitou-se que os alunos preenchessem a ficha de registo (**instrumento C⁵**) (anexo 6). É importante referir que, a par desta ficha, forneceu-se, a cada aluno, um suporte escrito com o nome dos pais e avós, assumindo-se que, grande parte das crianças poderia não saber quais os nomes completos de todos os familiares, ou então, já que a turma se encontrava numa fase ainda muito inicial de identificação das palavras escritas (não tendo até à data concluído a aprendizagem de todas as letras do abecedário), poderiam não saber escrever os respetivos nomes.

Assim, assumindo-se o **instrumento C⁵** como elemento de recolha de dados, foi possível constatar grande dificuldade na concretização da tarefa, o que poderá ser justificado, também, pelo facto de ter surgido uma grande diversidade de conjugações de apelidos nos nomes dos alunos, sendo que nem todos atendiam às regras verificadas nos dois casos iniciais. Considera-se, para efeitos de análise, as respostas obtidas por parte de catorze alunos, já que, tendo uma das alunas faltado à sessão, os restantes demonstraram dificuldades em concluir a tarefa, concluindo-a, posteriormente, em casa.

Dos dados obtidos do **instrumento C⁵**, salienta-se o facto de todos os alunos conseguiram diferenciar os seus primeiros nomes dos seus apelidos, ainda que um deles em vez de considerar o apelido do pai como o seu último apelido considerou o da mãe, enquanto que no que concerne ao nome completo dos pais, alguns deles (n=5) não diferenciaram os primeiros nomes dos apelidos, colocando um dos primeiros nomes no local destinado ao penúltimo apelido. Para além disso, nem sempre os apelidos acabam por coincidir nos quadrados com a mesma configuração, o que advém, também, das irregularidades ao nível dos nomes, descritas anteriormente.

No que se refere aos apelidos dos avós, tendo sido solicitada a colocação apenas do primeiro e último nome, apenas três alunos não os identificaram corretamente, sendo que num dos casos, a aluna acabou por associar ao avô materno o apelido do avô paterno (o que não se verifica).

Importa destacar, ainda, o caso de uma aluna que, não tendo os dados inicialmente fornecidos (o nome completo de cada familiar), foi capaz de indicar os apelidos dos familiares (pais e avós), talvez por associação aos seus próprios apelidos; e de reconhecer, ainda, o penúltimo apelido do pai, associando-o ao último apelido da avó paterna. No caso desta aluna, apenas se verifica a incorreção ao nível da identificação do último apelido da avó materna, tendo colocado o seu segundo nome. No entanto, acaba por deixar o espaço correspondente à mãe em branco, reconhecendo, provavelmente que o penúltimo apelido da mãe não corresponde ao segundo nome da avó.

A partir destes dados é possível concluir que um número acentuado de alunos é capaz de reconhecer a prevalência dos apelidos ao longo das gerações, quer por constatação dos dados observados durante o processo de pesquisa, quer através da indução que alguns realizam a partir do seu próprio nome. No entanto, verifica-se que, nesta fase, o nome completo dos familiares nem sempre é reconhecido e que, apesar de se mostrarem capazes de distinguir os seus primeiros nomes dos seus apelidos, tal nem sempre se verifica no caso dos familiares.

Para análise dos dados da quarta, e penúltima, sessão de intervenção, consideram-se os instrumentos de recolha explicitados no quadro 3, do capítulo IV. Assim, o **instrumento D¹** (DA) servirá, como nos casos anteriores, como suporte de análise dos dados recolhidos nas fichas de trabalho, designadas por **instrumento D²** (anexo 7) e **instrumento D³** (ficha de trabalho para colocar os familiares por ordem de idade).

A partir do **instrumento D²** (anexo 7), as crianças foram confrontadas com um problema, do qual se destaca a seguinte questão: *Onde é que o Paulo passou o Natal?*, apresentando-se como opções: *a) na casa da tia do Paulo; b) na casa da avó materna do Paulo; e c) na casa do avô paterno do Paulo*. Para selecionarem a resposta correta, os alunos teriam que atentar à seguinte informação fornecida pelo problema: *O último Natal foi passado em casa dos pais da sua mãe*.

Neste caso, os alunos dividiram-se, entre as opções *b)* (n=14) e *c)* (n=4), sendo que alguns acabaram por indicar ambas as opções (n=4), enquanto que apenas um aluno indicou a alínea *a)*. As dúvidas que surgiram podem dever-se ao facto de no problema também se referir (...) *Juntos a festejar o Natal (...)* *estiveram (...), o seu avô paterno, (...)*, resultando, daqui, dificuldades ao nível da interpretação do

problema, até porque os alunos não beneficiavam da capacidade de realizarem uma leitura autónoma, não podendo (re)lê-lo e dispor do seu tempo para interpretá-lo.

Relativamente a outra questão colocada: *Quantos primos do Paulo passaram o Natal com ele?*, devendo atentar-se à descrição: *(...) Juntos a festejar o Natal, (...) uma tia do Paulo, e os seus dois filhos, e outros dois tios (a tia Joana e o tio Dinis) e os seus três filhos.*, foi necessário resolver o problema em conjunto, sendo que uma das crianças conseguiu explicar, à turma, como este podia ser resolvido.

É perceptível que as dificuldades constatadas nesta tarefa se devem, essencialmente, ao facto de se requerer a resolução de um problema matemático, que julgo ter levantado maiores dificuldades por se tratar de um problema um pouco extenso para o nível de ensino em questão.

De seguida, tendo como ponto de partida a festividade mencionada no problema: o *Natal*, pediu-se aos alunos que mencionassem outras comemorações que, geralmente, reúnem a família.

Desta forma, solicita-se o **instrumento D¹** (DA), de recolha de dados, para que se possa averiguar o reconhecimento de algumas destas festividades/comemorações familiares. Daqui, extraem-se contributos como: *Natal; Carnaval; Festas de Anos; Ano Novo; Dia de anos do meu irmão; A Páscoa; As festas populares; O São João.* etc. Colocou-se outra questão: - *Qual foi a última festa de aniversário, de um familiar, que festejaram?*, obtendo-se as seguintes respostas: *Do pai.; De um tio e de uma tia.; Pai; A minha e da minha irmã* (contributo de uma das gémeas). (D.A. 27/01/2016)

Verifica-se, assim, o reconhecimento, por parte das crianças, de um conjunto de festividades associadas a comemorações familiares, onde se incluem, também, os aniversários.

Tendo como foco central de recolha de dados o **instrumento D²**, ao qual se associa o **instrumento inicial D¹**, foi possível perceber se os alunos da turma seriam capazes de colocar os seus familiares por ordem cronológica, de acordo com a sua idade. Para que a concretização da tarefa fosse possível, pediu-se aos pais que fornecessem dados sobre a idade e datas de nascimento dos pais, avós maternos e avós paternos.

Assim, a maior parte dos alunos (n=13) colocou os familiares por ordem de idades, sem qualquer incorreção, sendo que, de facto, a maior parte percebeu, desde logo, que deveriam atentar a esse registo numérico para resolverem, à partida, o problema de ordem cronológica. A própria representação, por parte de alguns alunos (n=9), da idade dos familiares no desenho, revela esta mesma atenção.

Para esta problematização, assume-se com especial interesse alguns contributos orais dos alunos, aquando da realização da tarefa:

M. – Eu não sei como se vê a altura...

P.E. – Tens que ver quem são os mais velhos e os mais novos.

M. – Aaaahhhh! O meu avô tem os cabelos brancos, então vou pô-lo primeiro! (...) (dirige-se ao colega do lado) E os teus? São todos do mesmo tamanho?

R. (respondendo à colega) – Isto é só das idades.

(D.A. 27/01/2016)

Foi possível verificar que a aluna que insistia em atentar aos elementos físicos – o cabelo branco do avô, mas principalmente a altura – acabou por ordenar corretamente os seus familiares (talvez porque o contributo do colega a tenha ajudado a direcionar a sua atenção para as respetivas idades).

Relativamente ao fator físico *altura*, em quatro representações, apesar deste elemento não parecer constituir o fator de referência para a colocação dos familiares na respetiva ordem, os alunos acabam por obedecer a um fenómeno de representação em *escada*, representando um dos avós mais alto e os restantes elementos, progressivamente, mais baixos.

Dos casos em que se ordenaram os familiares de forma correta, emergiram situações em que os familiares apresentavam a mesma idade. Aliás, este problema foi, desde logo, colocado por um aluno, quando se explicava a atividade: *E se forem da mesma idade?* (D.A. 27/01/2016). Ora, três alunos foram capazes de resolver este problema, sendo que a I. (um dos casos), quando confrontada com esta situação foi capaz de justificar a sua escolha. Assim, solicitou-se à I. que apresentasse a sequência dos seus familiares à turma. O excerto seguinte reflete a discussão e considerações durante a apresentação da I.:



Figura 3 - Ordenação dos familiares, realizada pela aluna

P.E. – A mãe da I. tem quarenta anos e o pai da I. tem quarenta anos. A I. desenhou primeiro a mãe e depois o pai... Quem é que sabe explicar o que a I. fez para descobrir quem seria primeiro? (...)

I. – Fui ver quem nasceu primeiro na data de nascimento.

P.E. – Então se a mãe da I. tem quarenta anos e nasceu em 1965. Em que ano nasceu o pai?

N. – Em 1965. (...)

P.E. – Então como fizeste I.? Viste no ano?

I. – Não! Fui ver no mês.

(D.A. 27/01/2016)

Três alunos, no entanto, acabaram por não conseguir resolver o problema, sendo que dois deles não representaram um dos familiares com idade similar.

Revela-se de especial interesse, também, atentar à tendência que alguns alunos revelam para considerarem o elemento masculino mais velho. Considerou-se, assim, em três casos, que o pai, apesar de ser mais novo, seria mais velho do que a mãe; e um caso onde o avô é representado antes da avó, apesar de ser, também ele, mais novo que o elemento feminino. Apenas num destes casos os pais apresentavam a mesma idade.

De algumas situações onde os alunos efetuaram algumas trocas, entre elementos da mesma idade ou não (n=6), sobressai a representação de um aluno que, em vez de ilustrar os familiares no formato horizontal, acabou por fazer um esquema de árvore genealógica. Este aluno quando confrontado com a ordem pela qual deveriam ser mencionados os familiares, de acordo com a sua idade, fez uma leitura da esquerda para a direita.

Destaca-se, também, uma aluna que não dispo de dados pedidos assinala a idade dos familiares e, atendendo ao respetivo indicador, coloca-os por ordem.

Relativamente aos dados fornecidos pelos pais, como já foi referido, estes remetiam-se para os respetivos progenitores e avós paternos e maternos. No entanto, na maioria dos casos (n=16), os alunos assinalaram outros familiares como, por exemplo, irmãos e, num dos casos, a bisavó, colocando-a antes dos restantes familiares.

Importa, ainda, evidenciar o facto de alguns alunos (n=6) ilustrarem os seus avós com sinais evidentes de passagem do tempo, considerando-se que tal pode resultar, tanto da própria caracterização física dos parentes, como de alguns estereótipos associados a esta faixa etária. Entre as representações pictóricas destaca-se, por exemplo, a ilustração do cabelo (quase sempre curto e com caracóis), os óculos e as bengalas.

Para além dos desenhos dos familiares, ressaltam, do **instrumento D³**, registos escritos como a idade (n=9); a identificação dos graus de parentesco (n=14), onde, em alguns casos se utilizavam os termos *paterno* e *materno* (n=7) e/ou os nomes próprios dos familiares (n=10). Dentro desta constatação, importa, ainda, sublinhar o facto de dois alunos se terem identificado, não pelo nome, como na generalidade dos casos, mas, sim, através da utilização das expressões *irmão* e *filhas*, demonstrando uma interessante capacidade de se perspetivarem sob pontos de vista diferentes: no primeiro caso, o aluno considera-se como *irmão de alguém* (dos três irmãos, que também nomeou com o mesmo tipo de relação parental); e, no segundo, a aluna nomeou-se como sendo *filha dos progenitores* (neste caso desenhou a irmã gémea e a si própria, apelidando-as, por isso, de *filhas*).

Assim, a partir destes dados pode constatar-se que, de uma forma geral, os alunos:

- 1) compreendem que o fator *idade* pode ser um indicador de ordem temporal;
- 2) fazem a leitura e interpretação da data em formato numérico, conseguindo, ainda, descobrir quem é o mais velho, quando os familiares apresentam a mesma idade, através da identificação do número do mês;
- 3) demonstram capacidade de associação entre o ano de nascimento e a idade, percebendo que se duas pessoas têm a mesma idade é porque nasceram no mesmo ano.
- 4) demonstram ter incorporado os conceitos *materno* e *paterno*, utilizando-os, com frequência, no formato oral e escrito.

O instrumento D¹ (DA) surge, ainda, como elemento de recolha dos dados obtidos durante o desenvolvimento de um pequeno jogo final de consolidação.

Para esta tarefa utilizaram-se os seguintes materiais: um dado, cujas faces inscreviam uma relação de parentesco (*pai, mãe, avô paterno, avó paterna, avô materno e avó materna*) e cinco conjuntos de cartões, onde cada cor corresponderia a uma tipologia de perguntas às quais teriam que responder. Assim, os cartões do conjunto azul invocam a relação da criança com o familiar (ex. *Os nomes dele(a) que existem no meu*); os verdes, questões temporais associadas ao familiar (ex. *Vou descrever o que fez ontem...*); os roxos reclamam o estabelecimento de relações de parentesco (ex. *É filho(a) do(a) meu(minha)...*); os laranjas, informações pessoais dos familiares (ex. *Onde vive?*); e, por fim, os cartões vermelhos remetiam para a reflexão sobre defeitos e qualidades dos familiares (ex. *O que mais gosto nele(a): qualidade*).

Assim, cada aluno deveria lançar o dado, escolher uma cor e responder à questão colocada sobre o respetivo familiar.

No instrumento D¹ (DA) contemplam-se algumas conclusões mais pertinentes. Passo a citá-las:

- 1) *Existência de uma grande dificuldade, generalizada, em relatar acontecimentos descritivos, com uma sequência lógica, (...)*
- 2) *Permanência de alguma dificuldade em enunciar o apelido dos familiares;*
- 3) *As relações de parentesco foram sempre bem enunciadas; (...)*
- 4) A maior parte das crianças, apesar de não reconhecer qualquer jogo/brincadeira de infância dos pais e avós, considera que estas seriam diferentes das suas, enaltecendo o fator *mudança* entre o passado e o presente.

(D.A. 27/01/2016)

O dia quatro de fevereiro de 2016 assinalou o término do desenvolvimento do projeto na turma. Esta sessão estruturou-se a partir da descoberta de alguns aspetos característicos da infância dos pais e avós das crianças, assim como da comparação entre de algumas vivências do passado e do presente.

Assim, assume-se, em primeiro lugar, o **instrumento E²** (anexo 8) de recolha de dados, cuja informação se cruza com os dados obtidos a partir do **instrumento E¹** (DA), que acompanhou os registos efetuados pelos alunos em virtude das entrevistas realizadas aos pais e avós.

No primeiro instrumento citado (**instrumento E²**), que os alunos levaram para casa na sessão anterior, as crianças deveriam obter alguns dados junto do avô e/ou avó e junto do pai e/ou da mãe. Assim, na primeira questão, depois de selecionarem o membro da família, os alunos deveriam selecionar o local onde, predominantemente, se realizavam as brincadeiras de infância (*na escola, na rua ou em casa*); depois, apresentava-se um conjunto de jogos, que deveriam ser identificados através de um “x”, de acordo com as escolhas do avô/avó e pai/mãe; na questão 3, os alunos teriam que pedir ao familiar que lhes descrevesse um desses jogos/brincadeiras, ou outro que não constasse na ficha de registo, procedendo à sua ilustração.

Assim, na primeira atividade da sessão, tendo como ponto de referência as atividades de infância inscritas na ficha, formaram-se grupos de onze elementos, distribuindo-se por cada um, um *puzzle* ilustrativo de cada jogo (*malha, cabra cega, jogos de palystation e computador, berlinde, pião, escondidas, arco e gancheta, elástico, burro, bola e bilharda*), para que os alunos o completassem.

No que concerne a esta tarefa, importa atentar a um dos jogos: arco e gancheta, já que, aparentemente, nenhum dos familiares dos alunos reconheceu esta atividade, como sendo da sua infância. Assim, quando se mostrou a imagem de construção, vendo que nenhum aluno sabia como se realizava este jogo, mostrou-se uma outra imagem (figura 4).

Atendendo ao **instrumento E¹** (DA) perguntou-se aos alunos se achavam que o jogo apresentado poderia ser caracterizado como sendo antigo ou recente. Consideraram que este seria, efetivamente, *antigo*, justificando: *É uma daquelas fotografias antigas a preto e branco*. (D.A. 4/02/2016) Aqui, percebe-se o enfoque no tipo de suporte apresentado, para justificar a antiguidade da imagem.



Figura 4 - Imagem apresentada aos alunos

Obteve-se, também, a justificação: *Não tem muita tecnologia*. (D.A. 4/02/2016), podendo associar-se este contributo ao reconhecimento do indicador *tecnologia*, como fator diferenciador entre o passado

e o presente. Quando questionados sobre o vestuário, caracterizaram-no como antigo, dizendo: (...) *São mais antigas*. (referindo-se às roupas) (D.A. 4/02/2016).

Atentando, concretamente, aos dados recolhidos no **instrumento E²** (anexo 8), no que se refere à ilustração feita pelos alunos, representam-se algumas atividades diferentes daquelas que surgiam como hipótese para assinalar, como *culo*, *macaca*, *casa de bonecas* e *amocha*. Durante algumas descrições feitas pelos alunos, uma das crianças relatou a forma como se jogava com o *rapa*, ainda que não o tenha ilustrado.

Relativamente à primeira questão da ficha de registo, que remetia para a questão dos espaços de brincadeira do passado, acresce a relevância do levantamento das ideias dos alunos para justificar o facto de, na maioria dos casos, tanto na infância dos avós como dos pais, o espaço *rua* ser evidenciado. Assim, tendo em conta, novamente, o **instrumento E¹** (DA), utilizam-se justificações associadas à *mudança*, enfatizando-se as características do passado, ao nível dos espaços: (...) *haviam mais campos*, da segurança: (...) *antigamente era mais seguro...*; das questões económicas e sociais: *O meu avô também diz que antigamente havia mais pouco dinheiro... E assim não tinham tantos brinquedos!* (repare-se que, aqui, a justificação não remete tanto para a diferença ao nível dos espaços, mas mais ao nível do tipo de brinquedos utilizados, o que, no entanto, poderá estar associado); mas também a mudança, através da enfatização do que há no presente, a nível tecnológico: (...) *agora há mais tecnologia (...)* *para os meninos estarem em casa (...)*; ao nível dos transportes (carros), não pelo número, mas pela forma como se deslocavam: (...) *agora os carros andam na rua!* (...) e (...) *os carros agora andam mais depressa...*, associando-se, também, aqui, questões ligadas à segurança: (...) *pode-nos atropelar!*. Também em relação à segurança: (...) *um ladrão pode-nos levar.... Releva-se*, ainda, o facto de um aluno atender ao facto que determinados locais do presente poderem ser equiparados com os do passado: (...) *estão a falar de carros (...)* e, por exemplo, *na rua da casa do R. não passa nenhum!...*

Assim, pode verificar-se, através desta atividade, que os alunos, para além de utilizarem expressões de tempo como *agora*, *antigo*, *antigamente*, *antes*, etc., acabam por percecioner mudanças entre as gerações, ao nível das atividades de infância, associando estas mudanças, a uma evolução positiva, já que o passado é visto como deficitário relativamente às questões económicas, mas, também, a uma evolução negativa, ao nível da segurança, por exemplo.

Seguidamente, a partir das informações recolhidas num novo instrumento - o **instrumento E³** (anexo 9), descrevem-se e analisam-se alguns dados mais expressivos, para efeitos de reflexão.

Assim, a partir deste instrumento, pretendeu verificar-se qual das infâncias os alunos relevaram, pedindo-se que ilustrassem os avós ou os pais a brincar na sua infância, aferindo-se, também, o tipo de brincadeira que lhes associavam. E, por outro lado, de que forma é que os alunos se representam a brincar, associando-lhes atividades semelhantes ou diferentes dos seus familiares (pela ilustração anterior ou mesmo pela informação recolhida por eles, junto dos familiares, no **instrumento E2**)

Assim, os avós foram ilustrados doze vezes e os pais onze, sendo que seis deles foram desenhados sem se terem recolhido informações junto deles. Nestes casos associou-se a três dos respetivos familiares a brincadeira do cônjuge, enquanto que a um dos avós associou-se a brincadeira do filho(a).

Releva-se, também, o facto de em dois casos onde se ilustraram os avós, a aluna desenhou-os a brincar juntos, considerando que estes já se conheceriam ou estariam juntos desde a infância. O mesmo aconteceu com três das ilustrações dos pais. Relativamente a esta ilustração de mais do que um familiar, uma aluna acabou por se representar, e também à irmã, na infância da mãe (a brincar ao elástico). O que, por um lado, pode indicar o não reconhecimento de que a mãe já foi criança, desenhando-a em adulta, ou, estando consciente desta reversal idade, considerou que podia ser incluída no passado da mãe.

Na maior parte dos casos em que os familiares foram desenhados, a partir dos dados recolhidos na entrevista que fizeram em casa, ou, até por indução e aproximação, a partir do diálogo e exposição das descobertas anteriores, os alunos ilustraram brincadeiras e jogos mais tradicionais, com a exceção de um aluno, que desenhou o pai a jogar *playstation*, ainda que não lhe tenha feito qualquer entrevista.

Relativamente às representações das crianças de si próprias, também acabaram por se desenhar em atividades mais tradicionais, com grande expressividade da *macaca* (n=9), sendo que um aluno se ilustrou a brincar ao *arco e gancheta*, atividade que nenhuma criança reconheceu no início. Interessante verificar, também, que a *macaca* é representada em grande parte das ilustrações dos pais ou avós (n=6), sendo que em dois os alunos desenharam o familiar a realizar esta atividade e eles próprios também.

Este jogo – a *macaca* – acaba, apesar de ser um jogo que remete mais para o passado, por ser um pouco transversal ao longo do tempo. Na escola das crianças, existe, até uma inscrição do jogo no pavimento do recreio.

Assim, com esta atividade, foi possível verificar que, para além dos alunos reconhecerem que os familiares mais próximos - pais e avós - já foram crianças, representam, nas suas atividades de tempo livre, reflexos deste mesmo passado familiar, cuja memória se deseja ver preservada ao longo das gerações.

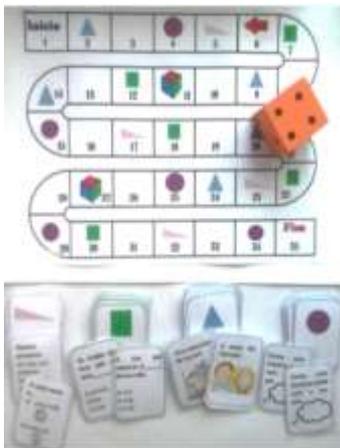


Figura 5 – Jogo de Tabuleiro

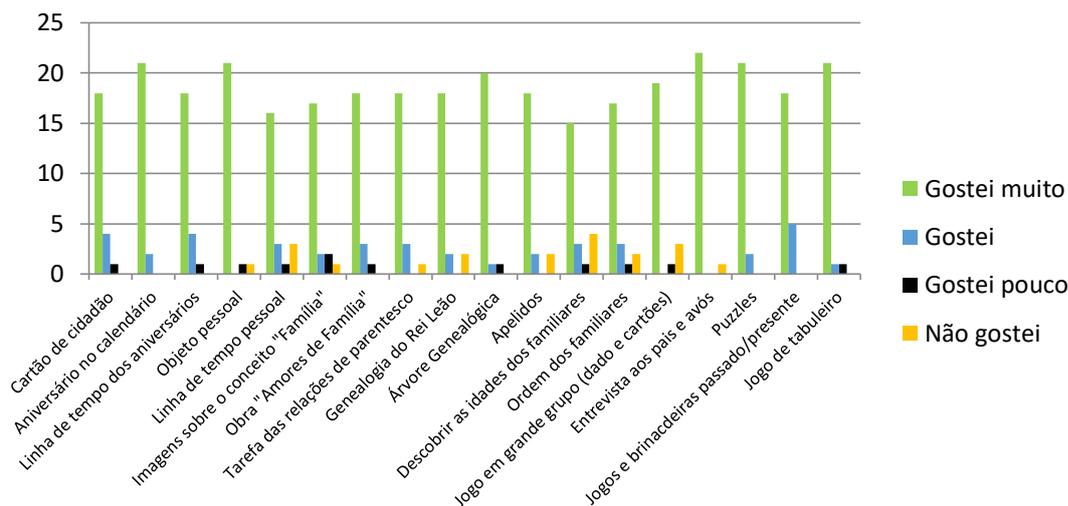
Antes de se proceder à análise dos dados recolhidos no **instrumento E⁴** (anexo 10), evoca-se, mais uma vez, o **instrumento E¹** (DA), de forma a apresentar-se algumas constatações obtidas a partir da observação do envolvimento dos alunos na atividade lúdica de consolidação das aprendizagens. Assim, os alunos, distribuídos por grupos de quatro elementos, participaram num jogo de tabuleiro (figura 5), que viabilizava a retoma de algumas questões ligadas ao contexto familiar e outros elementos gerais do estudo da família: profissões, estabelecimento de relações de parentesco, anterioridade de um familiar em relação ao outro de acordo com a idade ou nascimento, entre outras.

Assim, pelo que foi possível observar, genericamente, nos grupos que se foram percorrendo, constataram-se melhoramentos ao nível da capacidade de relato de histórias e acontecimentos vividos com os familiares (talvez por se sentirem menos inibidos com os próprios colegas). Para além disso, foi possível perceber a facilidade com que estabeleciam relações de parentesco e indicavam qual o familiar que tinha nascido primeiro. Neste caso, a facilidade verificava-se quando os elementos, a comparar, pertenciam a gerações diferentes, enquanto que surgiam mais dúvidas quando a questão se remetia para a comparação entre elementos que pertenciam mesma geração. (D.A. 4/02/2016)

Importa, agora, proceder à análise dos dados recolhidos no **instrumento E⁴**, que teve em vista a aplicação de uma ficha metacognitiva, para perceber a opinião dos alunos sobre as atividades realizadas.

Assim, no respetivo instrumento, inicialmente, apresentavam-se as atividades realizadas ao longo do projeto, sendo que os alunos, de acordo com a sua opinião, deveriam assinalar *Gostei muito*, *Gostei*, *Gostei pouco* ou *Não gostei*. No gráfico seguinte explanam-se os resultados obtidos, referenciando-se os principais recursos de cada atividade.

Figura 6 – Opinião dos alunos acerca das atividades realizadas



De uma forma geral, é possível constatar que os alunos aferem positivamente sobre as tarefas que foram concretizadas, não existindo grande expressão das considerações negativas. Pode assinalar-se, ainda, como atividades que mais agradaram os alunos as que envolveram a descoberta e reflexão sobre o passado dos familiares, já que duas delas não apresentam considerações negativas e outra (a entrevista) obtém a classificação *Gostei muito*, por parte de mais de vinte crianças.

Por outro lado, as atividades que envolviam problemas de ordem temporal e valores numéricos (como o preenchimento da linha de tempo pessoal, a descoberta das idades dos familiares e a ordenação dos familiares por ordem de idades), acaba por representar uma maior, ainda que pequena, expressividade negativa em relação às restantes.

A partir da questão 3 do instrumento de recolha de dados, foi possível perceber a importância atribuída às atividades no que diz respeito às aprendizagens desenvolvidas. Assim, apresentavam-se um conjunto de opções, que deveriam colocar por ordem de relevância. No quadro seguinte ilustram-se os tipos de ordenação realizada, sendo necessário atentar à seguinte chave: A – *Conhecer melhor a minha família*; B – *Conhecer-me melhor*; C – *Conhecer mais acerca do passado*; D – *Conhecer mais acerca do presente*.

Quadro 7 - Colocação das aprendizagens por ordem de relevância

Ordem das aprendizagens	Número de alunos
C – B – A – D	2
C – D – B – A	1
A – C – B – D	5
A – D – C – B	1
A – B – D – C	1
D – A – C – B	3
B – A – D – C	2
B – C – D – A	1
A – D – B – C	1
A – B – C – D	3
C – A – D – B	1
D – B – A – C	1

Pela observação do quadro anterior, verifica-se que a sequência A – C – B – D, que pode ser definida como *família-passado-eu-presente*, concentra mais opções. Deste modo, segundo a opinião dos alunos, releva-se a propensão, das atividades desenvolvidas ao longo do projeto de intervenção, para a aprendizagem sobre a família e o passado. Interessante perceber que estes mesmos conceitos, *família* e *passado*, a partir da análise do que surge com mais frequência em primeiro lugar, acabam por merecer lugar de destaque, exatamente por esta ordem: a aprendizagem sobre a *família* surge em primeiro lugar, cinco vezes, seguida da aprendizagem sobre o passado, representada três vezes.

Por fim, a última questão pretendia averiguar quais atividades os alunos consideraram mais fáceis e mais difíceis, apresentando-se quatro das tarefas que ao longo das sessões pareceram levantar algumas dificuldades ou, então, atividades sobre as quais se considera de especial relevância perceber o grau de dificuldade sentida pelas crianças. Enumeram-se, assim, as quatro atividades: *construir a linha de tempo; estabelecer relações de parentesco; analisar o esquema da família do Rei Leão; completar a sua árvore genealógica; e desenhar os familiares por ordem de idades.*

Desta forma, de acordo com a opinião dos alunos, verificou-se que estes enfatizaram a dificuldade ao nível do estabelecimento das relações de parentesco, onde tinham que formar pares entre as personagens apresentadas – **instrumento B⁴** (anexo 2), da segunda sessão de intervenção (nove considerações de difícil para duas considerações de fácil). Por outro lado, a tarefa de completar a árvore genealógica foi considerada a mais fácil (cinco consideraram-na fácil e apenas um aluno a considerou difícil).

Acresce, também, a relevância em salientar a divergência da turma relativamente à tarefa de completar a linha de tempo pessoal, já que nove alunos consideraram a tarefa fácil e sete indicaram que foi a mais difícil; e, também, a tarefa de análise da genealogia do *Rei Leão*, ainda que com menor número de indicações, três alunos consideraram que foi fácil e cinco consideraram difícil o seu desenvolvimento.

5.1.1. Conclusões sobre o projeto de Intervenção no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Os resultados obtidos a partir do trabalho pedagógico desenvolvido com os alunos do 1.º ciclo no âmbito do projeto reforçam o benefício da utilização de estratégias específicas como a genealogia, que viabilizam o acesso dos alunos a um efetivo pensamento histórico, englobando o desenvolvimento de uma série de conceitos substantivos e estruturais imprescindíveis numa fase inicial de introdução ao estudo do meio social e à História.

Assim, desde logo, ressalta a significatividade da utilização desta estratégia relativamente ao desenvolvimento pessoal dos alunos, surgindo como mote para a valorização individual das crianças, do seu percurso de vida e do percurso de vida dos seus familiares, este último, aliás, que se pretendeu ver, também, reconhecido pelas próprias crianças, através da incitação à preservação da memória familiar.

Acresce, ainda, a possibilidade do incentivo à inserção e utilização mais frequente de conceitos específicos associados à família, como a denominação dos diferentes graus de parentesco e outros conceitos como *materno*, *paterno*, *materno*, *árvore genealógica*, entre outros.

Relativamente às noções temporais, ainda que exploradas de uma forma simples, atendendo ao ano de escolaridade em que se desenvolveu o projeto, estas acabam por ser fortalecidas, por exemplo, a partir da comparação dos elementos representados numa genealogia em termos de antiguidade; da ordenação dos parentes, atendendo ao indicador idade; da comparação entre a infância dos avós e dos pais e a sua infância; assim como através da utilização de vocabulário de tempo para descrever, por exemplo, as suas rotinas familiares.

A genealogia assumiu-se, ainda, como uma forma privilegiada de propiciar momentos de comunicação oral, permitindo que os alunos desenvolvam esta mesma capacidade e articulem ideias,

expondo, também, os seus pontos de vista, acabando, ainda, por viabilizar a articulação de diferentes estratégias pedagógicas e o emprego de capacidades transversais a outras áreas curriculares, como a contagem, a leitura, a escrita, o desenho, entre outras.

Assim, durante o desenvolvimento do projeto no respetivo contexto, foi possível aferir o interesse e empenho das crianças na realização das atividades, sendo perceptível a motivação e a curiosidade dos alunos pelo próprio conhecimento mais aprofundado dos seus familiares e do seu próprio passado, demonstrando, para além disso, uma enorme vontade de partilhar as particularidades da sua família com os colegas e, em contrapartida, de ficar a conhecê-los melhor, fazendo comentários e colocando-lhes questões.

5.2. Análise dos dados do 2.º Ciclo do Ensino Básico

Os dados obtidos no 2.º ciclo do ensino básico resultam da intervenção pedagógica numa turma do 5.º ano de escolaridade, constituída por vinte e três alunos não repetentes (9 rapazes e 14 raparigas).

Existindo a necessidade de adaptação do presente projeto ao currículo proposto para o 5.º ano deste ciclo de estudos, pretendeu conferir-se à genealogia um papel estruturante e auxiliador para o desenvolvimento e análise do subdomínio *Portugal nos séculos XV e XVI*, cujo início de abordagem correspondeu à data que assinalou o início das intervenções no 2.º ciclo do ensino básico, o dia treze de abril de 2016. Assim, as genealogias utilizadas ao longo da intervenção pedagógica representavam a Dinastia de Avis, desde o reinado de D. João I, cujo contexto de ascensão ao trono teria sido explorado nas aulas anteriores, correspondentes ao período de observação das sessões pela estagiária, até ao reinado de D. Manuel I.

Importa clarificar que, como se indica nos quadros de sistematização das atividades desenvolvidas em contexto, presentes no capítulo anterior (Quadro 4 e Quadro 5), para efeitos de recolha e análise de dados, circunscreveram-se quatro sessões de intervenção, onde foram utilizados instrumentos concretos de pesquisa orientados para o desenvolvimento do presente projeto e recolha dos dados.

Desta forma, na primeira sessão de intervenção no âmbito do projeto de investigação e ação pedagógica contemplam-se dois instrumentos de recolha de dados: o **instrumento A¹**, que diz respeito a uma ficha diagnóstica, que engloba algumas questões, tendo em vista a recolha de informação acerca da aptidão dos alunos para a análise e interpretação de genealogias, e o **instrumento A²**, que corresponde ao diário de aula da respetiva intervenção onde se registam alguns contributos orais, reflexões sobre o

desenvolvimento da respetiva sessão e algumas conclusões, com base nos contributos dos alunos e notas de campo realizadas pela estagiária. Na segunda sessão de intervenção foram, também, aplicados dois instrumentos: o **instrumento B¹**, a partir do qual se fez a recolha das biografias construídas pelos alunos, adaptadas ao tema em estudo (a biografia do rei D. João II), e o **instrumento B²**, onde se pretendeu averiguar a capacidade dos alunos para interpretar genealogias e cruzar a informação presente numa genealogia com os dados contemplados numa linha de tempo. Na terceira sessão de intervenção, a recolha de dados para análise fez-se a partir do **instrumento C¹**, onde, mais uma vez, se evocou a necessidade dos alunos cruzarem a informação contemplada numa genealogia e numa linha de tempo, e o **instrumento C²**, que acaba por suportar os dados obtidos a partir do instrumento de recolha anterior, visto contemplar algumas intervenções orais dos alunos. Por fim, na última sessão de intervenção, no que se refere, concretamente, ao desenvolvimento do presente projeto, pretendeu-se, sobretudo, proceder a uma autoavaliação das aprendizagens dos alunos resultantes da implementação deste projeto, através da aplicação de uma ficha metacognitiva, a qual se designou como sendo o último instrumento de recolha de dados, o **instrumento D¹**. Para além disso, considerou-se, ainda, nesta sessão, o **instrumento D²**, a partir do qual se pretendia que os alunos completassem uma linha de tempo, assinalando o período de reinado dos reis contemplados nas genealogias exploradas e os acontecimentos abordados ao longo das sessões de intervenção pedagógica, cuja aplicação acabou, assim, por ser transversal a todo o desenvolvimento das atividades no âmbito de estágio no 2.º ciclo do ensino básico.

A partir do **instrumento A¹** (anexo 11), onde se apresenta uma genealogia com alguns dos reis passíveis de serem associados ao período da expansão marítima portuguesa (D. João I, D. Duarte, D. Afonso V, D. João II e D. Manuel I), as suas esposas e, ainda, o Infante D. Fernando e a sua esposa e D. Afonso, filho de D. João II, que, como foi anteriormente citado, se remeteu para a avaliação das competências dos alunos ao nível da interpretação de genealogias, obtiveram-se dados interessantes para análise.

Assim, a primeira tarefa remetia-se para a identificação dos graus de parentesco estabelecidos entre os elementos apresentados (reis e respetivas esposas), solicitando-se aos alunos que completassem os respetivos espaços em branco. Aqui, as relações de parentesco que não levantaram grandes dúvidas dizem respeito à relação de D. João I com D. Filipa de Lencastre (esposo/esposa), e do primeiro com D. Afonso V (avô/neto), expondo-se a seguinte frase para completar: *D. João I era (___) de D. Filipa de Lencastre e (___) de D. Afonso V.* Assim, enquanto que a segunda relação foi bem estabelecida por todos os alunos que participaram na atividade (n=22), na identificação da primeira relação, apenas um aluno errou, considerando que em vez de *marido* ou *esposo* de D. Filipa de Lencastre, D. João I seria o seu

irmão. Apraz referir que, neste caso, apesar do aluno não ter interpretado a genealogia corretamente, a resposta poderá demonstrar que o aluno atentou ao facto de que ambos (D. João I e D. Filipa de Lencastre) pertencerão, eventualmente, à mesma geração, visto que são representados lado a lado (como acontece com os irmãos).

No segundo caso apresentado, os alunos teriam que preencher os espaços em branco, por forma a completarem a afirmação seguinte: *D. Afonso V era () de D. Duarte e () de D. Manuel I*. Solicitando-se, então, o reconhecimento das relações de parentesco entre D. Afonso V/D. Duarte (*filho/pai*) e D. Afonso V/D. Manuel I (*tio/sobrinho*), enquanto que para a primeira situação (a relação entre D. Afonso V e D. Duarte) todos os alunos foram capazes de enunciar a relação existente – *filho/pai* – relativamente ao estabelecimento da relação de parentesco entre D. Afonso V e D. Manuel I, sendo esta relação de *tio/sobrinho*, respetivamente, os alunos apresentaram maior dificuldade. Neste último caso, doze alunos, ainda assim, estabeleceram corretamente a relação de *tio/sobrinho*, enquanto que oito deles indicaram que D. Afonso V seria *avô* de D. Manuel I, o que poderá ser explicado, possivelmente, pelo facto de os alunos perceberem que D. Afonso V pertenceria a uma geração anterior à do 14.º monarca, e, verificando que não poderia ser, efetivamente, seu *pai*, confrontados, ainda, com a necessidade de avaliarem uma relação mais complexa do que *pai/filho*, acabaram por não conseguir indicar a relação correta (*tio/sobrinho*); por outro lado, dois alunos consideraram que estes dois reis seriam *primos*, não interpretando, também, corretamente a genealogia.

O último caso exposto foi aquele que apresentou um grau de dificuldade mais elevado, o que poderá dever-se ao facto das relações que se pretendiam ver estabelecidas apresentarem um maior grau de dificuldade, já que, desde logo, se pretendia que reconhecessem que D. Manuel I era *primo* (em segundo grau) de D. Afonso e, simultaneamente, *neto* de D. Duarte.

Assim, a partir do **instrumento A¹** foi possível constatar que apenas dois alunos conseguiram estabelecer ambas as relações corretamente, enquanto que mais de metade da turma (n=13) não reconheceu a primeira relação, indicando que D. Manuel I seria *tio* de D. Afonso, filho de D. João II, (n=12) ou seu *padrinho* (n=1). No primeiro caso, provavelmente, os alunos terão, mais uma vez, considerado o facto de D. Manuel I se encontrar na geração anterior de D. Afonso, o que, aliado à dificuldade em avaliar a relação de D. Manuel I com os parentes de D. Afonso (o facto de D. Manuel ser primo de D. João II e não seu irmão, por exemplo), gerou uma incursão neste erro. O segundo caso, onde um aluno considerou que *padrinho* seria a relação correta, acaba por se remeter para o não reconhecimento de que esta relação nem se quer pode ser considerada como uma relação parental identificada a partir da exploração de uma genealogia.

Relativamente ao reconhecimento de D. Manuel I como sendo *neto* de D. Duarte, onze alunos não a reconheceram, sendo que se obtiveram respostas como *bisavó* (n=3), *bisneto* (n=2) e *filho* (n=1), revelando-se, desde logo, a dificuldade em comparar as gerações que contemplam os indivíduos em causa; e, ainda, a indicação de que D. Manuel I seria *primo* (n=1) ou *avô* de D. Duarte (n=4). Este último caso poderá enquadrar-se na situação anterior, de dificuldade ao nível da comparação das gerações apresentadas (não existindo, neste caso, o reconhecimento da anterioridade ou posterioridade de uma geração relativamente à outra), ou, então, este erro poderá advir de dificuldades ao nível da interpretação da frase, já que é *D. Duarte o avô de D. Manuel I* e não *D. Manuel I o avô de D. Duarte*.

A partir desta primeira fase de recolha e análise de dados é possível reconhecer que os alunos foram capazes de identificar as relações parentais mais simples, como *avô* e *filho*, indiciando maior dificuldade ao nível do reconhecimento de relações que exigiam uma análise mais cuidada e um grau de pensamento mais complexo, revelando-se uma intensificação da dificuldade ao nível do reconhecimento de relações não diretas.

Posteriormente, solicitava-se aos alunos que, a partir da exploração da genealogia, colocassem por ordem o nome dos reis de Portugal, demarcando-se, aqui, a necessidade de, para além de sequenciarem corretamente os monarcas, atentarem ao facto da morte de D. João II ter conduzido à subida ao trono de D. Manuel I, seu primo e cunhado (embora na genealogia se represente apenas a primeira relação).

Assim, relativamente aos resultados extraídos do suporte escrito, mais de metade da turma colocou os reis por ordem de sucessão (n=14). Por outro lado, alguns deles acabaram por não contemplar D. Manuel I (n=4), finalizando a sua enumeração em D. João II (n=3) ou colocando D. Afonso V em vez de D. Manuel I (n=1); um aluno, reconhecendo todos os reis, acabou por colocar no final D. Maria de Castela (o que poderá ser resultado da necessidade de apresentar um herdeiro do trono após a morte de D. Manuel I, e, assim, confrontado com o facto de não se representarem os descendentes de D. Manuel I, indicou a sua esposa como herdeira); por fim, três alunos, colocando todos os reis, não os ordenaram corretamente.

A necessidade de atentar a esta situação de sucessão legítima indireta seria demarcada, ainda, por duas questões posteriores presentes no **instrumento A¹**, que reivindicassem uma atenção mais focalizada para esta situação. Numa delas os alunos teriam que indicar o nome do *pai* de D. Manuel I, referindo, ainda, se este teria tido o estatuto de *rei* ou *príncipe*; noutra caso teriam que responder à seguinte questão: *Depois da morte de D. João II, quem subiu ao trono de Portugal?*, solicitando-se, depois, uma justificação que explicasse o facto de não ter sido D. Afonso, filho de D. João II, o 14º monarca do país.

A partir da recolha e análise dos dados presentes no **instrumento A1**, foi possível constatar que os alunos reconheceram, sem aparente dificuldade, que o *Infante D. Fernando* era pai de D. Manuel I, já que todos os alunos (n=22) responderam corretamente. No entanto, quando questionados sobre o estatuto do Infante, alguns alunos consideraram que este teria sido *rei* (n=7), enquanto que um aluno, não se referindo ao Infante D. Fernando, mas a D. Manuel I, respondeu *príncipe: D. Manuel I era príncipe*. (D.). Por outro lado, os restantes alunos identificaram corretamente o estatuto do Infante, indicando *príncipe* (n=14). O facto de alguns alunos terem considerado o Infante como tendo sido *rei*, poderá resultar da aplicação da regra geral de sucessão, já que, deparando-se com o facto de D. Manuel I ter sido, efetivamente, *rei*, poderão ter sido induzidos a considerar que o seu *pai* também teria sido *rei*.

Relativamente à última questão (*Depois da morte de D. João II, quem subiu ao trono de Portugal?*), apesar de se ter solicitado, numa tarefa anterior, que colocassem os reis por ordem de sucessão, alguns alunos (n=4) acabaram por não responder a esta nova questão de acordo com a ordem que tinham colocado, obtendo-se, neste caso, a solução correta, verificando-se, também, casos onde, aqui, ao contrário do que acontecera durante a indicação ordenada dos reis, não reconheceram o sucessor de D. João II (n=4).

Assim, mais de metade da turma reconheceu que *D. Manuel I* foi o sucessor de D. João II (n=13). Por outro lado, *D. Afonso*, filho de D. João II, que teria falecido no reinado do seu pai, foi reconhecido como sendo o rei posterior ao reinado de D. João II (n=8), enquanto que um aluno acabou por considerar que o sucessor deste último rei foi a sua esposa, *D. Leonor de Aragão*.

Relativamente à justificação solicitada aos alunos, apraz acrescentar que na genealogia selecionada não se forneciam dados, para além da informação relativa à ascendência de ambos os elementos, que pudessem justificar o reinado de D. Manuel I em detrimento do provável reinado de D. Afonso, esperando-se, assim, que os alunos formulassem hipóteses que pudessem justificar esta situação.

Os resultados obtidos a partir do instrumento de recolha podem ser sistematizados da seguinte forma:

1) a resposta não se adapta à situação em causa, enunciando-se a regra geral de sucessão (n=3): *Porque é sempre o filho do rei, primeiro o filho varão e a seguir os filhos restantes.* (M.); *Porque os monarcas têm que ser sempre o filho varão do rei.*(L.); *Era o filho mais velho.* (O.);

2) utiliza-se como justificação o facto de D. Afonso não ser casado, o que, segundo os alunos, o impediria de ser rei (n=3): *Porque D. Afonso ainda não era casado e então o rei passou a ser D. Manuel I.* (D.); *Porque D. Manuel era casado e D. Afonso ainda não era casado.* (P.); *Porque D. Afonso*

era ainda muito novo para governar e pelo contrário D. Manuel era mais velho e casado com D. Maria de Castela. (V.);

3) a resposta assenta no indicador *idade* para justificar a não possibilidade de D. Afonso ser o sucessor imediato de D. João II (n = 9): *Porque D. Manuel tinha idade suficiente enquanto que D. Afonso não tinha (14 anos). (T.); Como o rei legítimo era muito novo teve de passar o trono ao primo. (F.); Como D. João II morreu e D. Afonso ainda era pequeno foi o filho do Infante D. Fernando que virou rei. (T.); Porque D. Afonso era muito novo para ser rei e só se pode reinar quando tiver mais de 14 anos, logo D. Manuel I ficou com o trono. (N.); O 14º monarca de Portugal foi D. Manuel I a ser escolhido porque o D. Afonso ainda era muito novo. (C.); Porque o D. Afonso ainda era novo. (J.); Porque D. Afonso não tinha idade para governar. (H.); Era neto de D. Duarte e era mais velho que D. Afonso. (U.); Porque D. Afonso era ainda muito novo para governar e pelo contrário D. Manuel era mais velho (...). (V.); Porque D. Manuel I era menor de idade e tinham de esperar que ele tivesse catorze anos. (Q.);*

4) a justificação não responde ao problema formulado apresentando justificações alternativas: *Porque D. Manuel I era rei e D. Afonso era príncipe. (V.); Porque D. Manuel I não teve filhos. (A.); Porque D. Manuel I era irmão de D. João II e se calhar era o seu filho legítimo. Pois quando D. Manuel I morrer será D. Afonso a governar. (R.);*

5) a resposta incorpora a noção de legitimidade de D. Manuel I a partir do retorno aos seus antecedentes familiares: *Era neto de D. Duarte (...). (U.)*

Para além destas respostas, alguns alunos não souberam justificar a situação, não respondendo (n=4).

A partir destes dados, pode constatar-se que, confrontados com um facto que não vai de encontro às regras estabelecidas para formação de um novo reinado, os alunos acabam por tentar justificá-lo a partir dos dados de que dispõem, analisando as relações de parentesco entre os elementos apresentados na genealogia ou, então, formulam hipóteses com as quais já se possam ter deparado anteriormente. Acabam, assim, por não reconhecer a possibilidade do filho de D. João II ter falecido durante o reinado do pai, sendo que, apesar de tudo, um dos alunos, ao invocar a relação de parentesco entre D. Manuel I e D. Duarte, acabou por justificar a legitimidade do primo de D. João II.

Importa, também, atentar ao reconhecimento, por parte dos alunos, da regra geral de sucessão, existindo, no entanto, alguma confusão entre conceitos, já que parecem considerar a expressão *filho varão* como equivalente ao filho legítimo mais velho, que seria herdeiro do trono, por regra geral de sucessão. Para além disso, o facto de grande parte dos alunos colocar a hipótese de D. Afonso não ter sido o sucessor do seu pai por não apresentar idade suficiente, reflete esta mesma atenção às regras que regem a tomada de posse de um rei, mas, também, o reconhecimento da possibilidade de outro elemento assumir o trono até que o herdeiro possa ser rei.

Do **instrumento A²** (DA) é possível, também, extrair alguns contributos orais que acompanharam as atividades posteriores. Assim, importa atentar a algumas participações dos alunos que viabilizaram a exploração de uma linha de tempo, a partir da qual se incitou o cruzamento de dados temporais nela contemplados com a informação contida numa genealogia (anexo 14), de forma a que os alunos compreendessem o período da expansão marítima portuguesa (duração temporal), que acaba por ser um facto transversal a, pelo menos, toda a geração da Dinastia de Avis.

Assim, os alunos compreenderam facilmente a razão pela qual a linha de tempo foi dividida em intervalos de tempo (correspondentes ao reinado de cada rei da genealogia): *Tem a ver com os reinados.* (D.) (D.A. 13/04/2016), relacionando, também, a extensão da linha de tempo com a sucessão de reis apresentados na genealogia: *A segunda Dinastia é a Dinastia dos Descobrimentos.* (M.) (D.A. 13/04/2016). Perguntou-se, ainda: *(...) podemos dizer que a expansão durou muito, pouco, o que acham?*, reforçando-se, no entanto, que a linha de tempo não apresentava, ainda, todo o período da expansão, obtendo-se as seguintes respostas e respetivas justificações: *Muito! Apanha seis reis.* (F.) e *Cinco!* [reis] (M.) (D.A. 13/04/2016). Verificando-se, aqui, não a utilização do primeiro ano apresentado, que corresponde à conquista de Ceuta, e o último ano, onde se regista a primeira viagem de circum-navegação, como forma de justificação, mas, sim, a quantidade de reinados sucessivos, para justificar a extensibilidade do facto, que, apesar de tudo, não se limita aos reis assinalados na linha de tempo.

Ainda relativamente a questões de avaliação da duração dos factos apresentados, os alunos, avaliando, a partir da genealogia, o período de tempo de reinado de cada rei, identificaram o reinado de D. Duarte como o menos extenso.

A partir do terceiro instrumento de recolha referenciado (**instrumento B¹**) (anexo 12) foi possível consolidar algumas aprendizagens realizadas nas aulas anteriores, tendo sido evocado após a exploração das políticas de expansão orquestradas por D. Afonso V e D. João II; a análise das motivações de D. João

II relativamente à política de descobertas; e o estudo dos principais acontecimentos, associados à expansão, que marcaram o seu reinado.

Assim, a partir de um dossier onde se contemplava uma genealogia e algumas fontes escritas (anexo 13), para além da utilização da genealogia (anexo 14) fornecida na primeira sessão, contemplada, também, na ficha diagnóstica, e de uma nova genealogia (anexo 15), os alunos construíram a biografia do rei D. João II.

Relativamente aos dados obtidos a partir do respetivo instrumento de recolha de dados, o já referido **instrumento B¹**, foi possível constatar que, na generalidade dos casos, os alunos acabaram por relevar algumas relações de parentesco em detrimento de outras apresentadas nas genealogias. Desta forma, sobre a família de D. João II, mencionaram-se, frequentemente, o nome dos pais do governante, da esposa, aludindo-se, por vezes, à relação extraconjugal do rei, o nome dos dois filhos, ainda que com maior frequência se mencione o filho legítimo, D. Afonso, e, apesar de não ser tão comum, o nome do seu avô e irmãos. As relações com D. Leonor de Aragão (sua esposa) e Ana Mendonça (sua amante) foram, por vezes associadas, diretamente, à relação com D. Afonso e D. Jorge: *D. João II era pai de D. Afonso, seu filho legítimo. Teve outra relação com Ana Mendonça, onde teve o filho D. Jorge, seu filho ilegítimo/bastardo.* (M.); *D. João II casou-se com D. Leonor e tiveram um filho chamado D. Afonso, mas fora do casamento teve outro filho chamado D. Jorge, e sua mãe era Ana Mendonça.* (B.). Referiu-se, também, a legitimidade de D. João II, enquanto filho de D. Afonso V: *Em 1481 subiu ao trono pois era filho legítimo de D. Afonso V.* (T.).

Relativamente às referências (marcadores) temporais mencionadas 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.* (B.); *(...) ele começou a reinar aos 26 anos, o tempo de reinado de D. João II foi de 14 anos.* (C.); *Ele reinou 14 anos que foi de 1481 a 1495.* (M.).

Na biografia, para além dos principais acontecimentos associados ao reinado de D. João II (exploração da costa africana, passagem do cabo da Boas Esperança, assinatura do tratado de Tordesilhas), acabou por se fazer referência a um dos principais objetivos de D. João II, reconhecendo-se o seu desejo de descobrir o caminho marítimo para Índia: *No tempo de D. João II a Índia era o objetivo principal até dos castelhanos.* (F.); *Foi ele que subiu ao trono em 1481 onde o seu desejo era encontrar a Índia para chegar a trazer as riquezas antes de ser tarde.* (T.)

As biografias realizadas pelos alunos podem, ainda, ser analisadas, globalmente, tendo em conta a forma de estruturação e grau de sofisticação apresentado na sua construção. Procedeu-se, assim, a um processo de análise indutiva do conteúdo (Quadro 8) e categorização das respetivas biografias, inspirado nos modelos apresentados por Samarão (2007) e Parente (2004) para a categorização de narrativas.

Quadro 8 - Categorização das biografias dos alunos

Categorias	Indicadores	Frequência (n.º de alunos)
Biografia fragmentada	Biografia sem estrutura lógica, enunciando-se frases soltas que não revelam um encadeamento entre as ideias, denotando-se uma dissociação entre os acontecimentos enunciados e a época histórica em estudo. Não se verifica, efetivamente, uma contextualização do que é relatado, excluindo-se, ainda, acontecimentos importantes associados à intencionalidade da personagem em foco (D. João II).	4
Biografia cópia-cola	Biografia pouco organizada, onde não se apresenta com clareza a intencionalidade do aluno em relacionar os factos e acontecimentos enunciados, podendo detetar-se, esporadicamente, algumas ideias menos válidas no que se refere aos acontecimentos históricos, ou, então, o fenómeno de <i>cópia e cola</i> de extensos excertos dos documentos. Eventualmente, os acontecimentos enunciados podem surgir listados sem obedecer a uma sequência cronológica.	5
Biografia cronológica	Biografia estruturalmente organizada, onde os acontecimentos se apresentam listados de forma cronológica, ainda que não seja explícita a ligação entre os mesmos, surgindo uma sequência de frases não demarcativas da relação entre as ações e a intencionalidade da personagem alvo. Para além de D. João II, integram-se, eventualmente, outras personagens da época relacionadas com acontecimentos ocorridos durante o seu reinado, podendo, ainda, surgir pequenas passagens textuais transcritas das fontes escritas fornecidas.	4
Biografia emergente-descritiva	Biografia que demonstra a intencionalidade de relacionar os factos narrados de forma cronológica, integrando dados genealógicos de D. João II, a nível ascendente e descendente. Pode refletir-se a tentativa de explicar algumas implicações que estas relações adquirem ao nível da manutenção da linha de legitimidade ao trono. Ainda que não se proceda a uma explicação problematizadora dos principais acontecimentos, revê-se o propósito de demarcar as ações realizadas e articular, ainda que de forma pouco explícita, alguns factos históricos.	9
Biografia descritiva/explicativa	Biografia que apresenta uma estrutura lógica relativamente coerente, denotando-se, ainda que de forma implícita, alguma intencionalidade de ligação entre os factos e acontecimentos enunciados (ações e intenções da personagem foco) e articulação com a época histórica em estudo, registando-se, eventualmente, uma necessidade de apresentar os dados de uma forma mais descritiva e/ou explicativa. Denota-se escassez ao nível da pormenorização e inclusão de alguns dados importantes enunciativos de uma efetiva compreensão histórica contextualizada.	1

Cada uma das biografias de D. João II construídas pelos alunos podem, desta forma, ser integradas nas categorias propostas, tendo em consideração os indicadores, que desde logo, revelam as características globais das produções escritas.

No que diz respeito à categoria Biografia Fragmentada, surgiram alguns textos que refletem a dificuldade ao nível do encadeamento das ideias e contextualização dos elementos enunciados, redigindo-se frases soltas, isentas de articulação, manifestamente dispostas de uma forma aleatória. Em baixo apresenta-se, assim, um exemplo que se enquadra neste modelo.

*D. João II casou com a rainha D. Leonor e teve um filho D. Afonso e D. Jorge.
O ano de nascimento é 1481-1495 e o período de tempo foi 1455-1495.
D. João II conquistou S. Jorge de Mina, no atual Gana e foi o único rei em 1481.
D. João II morreu em 1495. (M.J.)*

Para além do aluno não contemplar no seu discurso os principais acontecimentos associados ao reinado de D. João II, revelando grande dificuldade ao nível da interpretação das fontes fornecidas, não se verifica fluidez na construção da biografia, quer a nível da organização do texto, que revela, naturalmente, dificuldades acentuadas na organização das ideias, quer ao nível da seleção dos elementos aos quais dever-se-ia atribuir maior relevância, para que, efetivamente, se refletisse uma maior compreensão do aluno relativamente ao tema em estudo.

Na categoria Biografia Cópia-Cola, foi possível integrar algumas biografias que revelam, essencialmente, alguma dificuldade dos alunos em explicar que factos e acontecimento ocorreram no reinado de D. João II, optando por copiar literalmente a informação presente nas fontes escritas fornecidas, refletindo, também, alguns obstáculos relativamente à interpretação das fontes e uso da evidência, detetando-se algumas ideias menos válidas sobre os factos e acontecimentos. Por exemplo, alguns deles, não tendo ocorrido no período de tempo em que D. João II governou, foram erroneamente inseridos no reinado de D. João II.

A seguinte biografia acaba por constituir um exemplo de texto passível de integração neste grupo:

*D. João II era casado com a Rainha D. Leonor.
Nascido em 1455 só foi Rei em 1481, mas deixou de ser rei em 1495 na sua morte. Era filho do Rei D. Afonso V e sua mãe chamava-se Rainha D. Isabel.
D. João II sempre tentou chegar à Índia para não depender das riquezas trazidas pelos Árabes.
D. João II acreditava que conseguiria fazer negócio com o povo Indiano.
Em 1469, D. Afonso V arrenda o monopólio do comércio da costa da Guiné a Fernão Gomes, mercador de Lisboa, com a obrigação de descobrir 100 léguas todos os anos.*

O impulso dado por D. João II, depois de aclamado Rei em 1481, à progressão na costa africana parece ser um facto indiscutível (...) fundou em 1482 a feitoria de S. Jorge de Mina, no atual Gana (...).

D. João II não queria deixar passar despercebida a chegada dos portugueses às mais diversas terras longínquas.

(...) quando D. João II subiu ao trono, tanto, tanto empenho e tanto dinheiro que gastou, que descobriram nossas armadas grande lanço de África. (B.)

Na produção escrita deste aluno, ressalta, desde logo, pouca preocupação em interpretar as fontes escritas fornecidas, copiando-se extensos excertos das mesmas, à exceção da parte inicial, onde, para revelar a informação exposta, requeria-se a análise das genealogias. Aqui, a seleção da informação transcrita, apesar de ser reveladora da importância concedida aos factos e acontecimentos selecionados, acaba por expor, também, a dificuldade em articular e relacionar os respetivos dados. Por exemplo, o facto do aluno ter optado por revelar uma das ações do pai de D. João II (D. Afonso V): *D. Afonso V arrenda o monopólio do comércio da costa da Guiné a Fernão Gomes, mercador de Lisboa, com a obrigação de descobrir 100 léguas todos os anos.* acaba por ser legítima, e podia constituir um elemento importante para explicar as opções de D. João II em oposição às opções do seu antecessor, no entanto, o autor da biografia não estabeleceu esta relação, demonstrando esta mesma dificuldade ao nível da articulação dos factos históricos, sendo que acaba por não se averiguar a sua intencionalidade relativamente à inserção do respetivo fragmento textual.

As biografias inseridas na categoria Biografia Cronológica apresentam um formato de listagem dos acontecimentos, sem que sejam reveladoras da compreensão dos alunos relativamente à relação entre os factos e acontecimentos históricos ocorridos no reinado de D. João II. Assim, como exemplo deste tipo de biografia, apresenta-se o seguinte texto:

D. João II era um rei que nasceu em 1455 e faleceu em 1495. Reinou 14 anos, de 1481 até 1495. D. João II casou com D. Leonor de Aragão e teve dois filhos: D. Afonso e D. Jorge. D. João II era filho de D. Afonso V e de D. Isabel. D. João II subiu ao trono em 1481, o seu desejo era chegar à Índia. D. João II acreditava que se criasse uma rota, poderia negociar diretamente com o povo indiano. Em 1482 D. João II fundou a feitoria de S. Jorge de Mina, no atual Gana. Bartolomeu Dias conseguiu passar o Cabo da Boa Esperança. Em 1492 Cristóvão Colombo atingiu as ilhas da América Central. Devido ao Tratado de Alcáçovas, todas as terras descobertas a sul das Canárias lhe pertenciam, ficariam para a coroa portuguesa.

Em 1494, Portugal e Espanha dividiram de novo o mundo ao meio, ficando metade para cada um. (D.)

Esta biografia acaba por se apresentar estruturada, no entanto apresenta-se de forma fragmentada e simplificada. O aluno poderá indiciar alguma intencionalidade em explicar as ações dos intervenientes (*o seu desejo era chegar à Índia. D. João II acreditava que se criasse uma rota, poderia negociar diretamente com o povo indiano.*), no entanto, o facto de transcrever frases soltas das fontes textuais, apresentando-as como mera informação, a par da tendência evidente para listar os acontecimentos ocorridos, associando-lhe as respetivas datas, acaba por não ser revelador da intencionalidade de ligação entre os factos e acontecimentos apresentados.

Na penúltima categoria apresentada – Biografia Emergente Descritiva – acabam por se incluir as biografias que diferem das anteriores por se refletir, de forma mais evidente, o propósito de articular factos e acontecimentos históricos, revelando-se alguma compreensão da inter-relação das ações realizadas. O exemplo seguinte acaba por poder ser integrado neste nível:

*D. João II era filho de D. Isabel e de D. Afonso V.
D. João II era casado com D. Leonor que, porém, teve um filho chamado D. Afonso.
D. João II nasceu em 1455 e morreu em 1495.
Ele teve um relacionamento com Ana Mendonça que deu um filho chamado D. Jorge.
Em 1481 subiu ao trono pois era legítimo de D. Afonso V.
D. João II também tinha um grande sonho que era chegar à Índia e adorava que se realizasse.
Por último, D. João II dobrou o cabo da Boa Esperança. (P.)*

Apesar do aluno apresentar frases simples no seu discurso, que não transparecem uma ligação efetiva entre elas, reflete-se, neste texto, alguma coerência ao nível da organização das ideias, sobressaindo a sua competência ao nível da interpretação das fontes e discriminação da informação nelas exposta. O facto de justificar a legitimidade de D. João II como rei, depois de ter contemplado a informação referente ao seu ascendente (D. Afonso V), não se limitando a definir em termos cronológicos o início do seu reinado, acaba por ser um dos elementos reveladores da capacidade de argumentação histórica.

Por fim, na categoria Biografia Descritiva/Explicativa, onde se inclui uma biografia, destaca-se a predominância de uma lógica interna, revelando-se uma maior coerência e interligação entre os dados apresentados. Transcreve-se, assim, de seguida, a biografia que se revelou mais relacionada com este nível de análise.

D. João II é filho do rei D. Afonso V e da rainha D. Isabel. Nasceu em 1455 e morreu em 1495. Foi ele que subiu ao trono em 1481 onde o seu desejo era encontrar a Índia para chegar lá e trazer as riquezas antes de ser tarde. Ele acreditava que se fizesse uma rota poderia negociar com os indianos.

D. João II foi reinando como rei em 1481 até 1495, onde em 1482 fundou a feitoria de S. Jorge. Em 1481 Bartolomeu Dias iria explorar o cabo da Boa Esperança onde seria mais fácil a passagem entre os oceanos Atlântico e Índico. O Rei queria que colocassem um padrão contruído em pedra, com gravações das armas portuguesas e uma cruz no topo. Assim que dobraram o cabo e o assinalaram, voltaram para trás, onde o Sr. Rei D. João II impôs o nome de cabo de Boa Esperança por dar aberta a estrada para o Índico. (T.)

Para a construção desta narrativa, a aluna terá recolhido e interpretado as informações presentes nas diferentes fontes fornecidas, e, ainda que se revelem pequenas expressões dos próprios documentos escritos, é reveladora a intencionalidade da aluna em produzir um texto com significado, onde os factos e acontecimentos apareçam associados às intenções e ações dos sujeitos. Apesar de tudo, o texto revela, ainda, alguma dificuldade ao nível da pormenorização e interligação entre a informação exposta, evidente pela ausência de conectores que poderiam ajudar a reconhecer, de forma mais evidente, a compreensão da aluna ao nível do contexto histórico em estudo.

A partir da análise qualitativa das biografias dos alunos, tendo por referência os indicadores definidos para cada categoria, foi possível verificar a frequência das produções textuais dos alunos de acordo com os níveis de sofisticação apresentados.

A partir da análise de frequência do n.º de alunos por categorias (ver quadro n.º 8), é possível constatar que foram contruídas predominantemente biografias emergentes-descritivas (9 alunos), podendo perceber-se, favoravelmente, que os alunos acabaram por evidenciar alguma 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, sobressaindo a inexistência de uma biografia que possa refletir, sem qualquer dúvida, um nível claro de compreensão sobre o contexto histórico em que decorreu o reinado de D. João II.

De facto, foi perceptível ao longo da leitura das biografias, a dificuldade que os alunos transparecem ao nível da estruturação textual, sendo escassos, e em muitos casos inexistentes, os conectores que permitam estabelecer relações de causa-efeito entre os factos registados, ficando esta relação a um nível de interpretação mais implícito. Para além disso, constatou-se que perante a exploração de fontes escritas, os alunos acabam, na maior parte das vezes, por copiar partes extensas das mesmas, ou,

então, pequenas frases para incluírem nas suas produções textuais, o que faz com que, muitas vezes, as ideias apareçam, de certa forma, desarticuladas entre si.

Emerge, assim, a clara necessidade de trabalhar este tipo de estratégias pedagógicas, onde os alunos sejam, por um lado, incentivados a interpretar fontes, de carácter textual e outras, e, por outro, a produzir narrativas, que neste caso em particular, sendo as genealogias o recurso pedagógico central de desenvolvimento das atividades, se remeteu para a produção de uma biografia, tanto para fins pedagógicos ao nível do desenvolvimento da aprendizagem e formação gradual da compreensão histórica, como, numa visão interdisciplinar, ao nível do progresso na construção de textos escritos na disciplina de Português.

Após a atividade de construção da biografia de D. João II, pretendeu-se dar continuidade à exploração dos principais factos e acontecimentos que marcaram o período em estudo. Assim, tendo em vista a contextualização da viagem de Vasco da Gama surgiu, mais uma vez, a oportunidade de recorrer às genealogias, a par do cruzamento com outras estratégias (utilização de uma linha de tempo).

Antes demais, em virtude da possibilidade de no processo de levantamento e análise dos dados obtidos a partir do novo instrumento de recolha de dados – instrumento B² (anexo 16) – acabarem por ser contemplados resultados muito semelhantes aos recolhidos na primeira sessão de desenvolvimento do projeto, onde foi aplicado o instrumento A¹ (anexo 11), importa explicar que algumas questões colocadas aos alunos neste novo instrumento de recolha de dados acabam por ser bastante parecidas às realizadas no instrumento A¹.

Assim, no instrumento de recolha B² colocam-se, novamente, algumas questões relacionadas com graus de parentesco, agora mais direcionadas para as relações entre D. Manuel I e outros elementos da genealogia (*Qual a relação de parentesco existente entre D. Manuel I e D. João II? e O que são D. Manuel I e D. João II em relação a D. Duarte?*); outra questão que engloba o reconhecimento da sucessão de reis da Dinastia de Avis (*Após a morte de D. João II, quem foi rei de Portugal?*; e, como aconteceu no instrumento da primeira sessão de trabalho (instrumento A¹), a partir do instrumento B² pretendia-se verificar se os alunos eram capazes de justificar o facto de D. Manuel I ter sido rei de Portugal em vez de D. Afonso (*Por que será que foi D. Manuel I o sucessor de D. João II? Procura na genealogia as respostas para esta questão*). No entanto, principalmente para esta última questão, importa clarificar que, assumindo-se o instrumento A¹ como sendo uma ficha diagnóstica, pretendeu-se, essencialmente, atestar a capacidade dos alunos para colocar hipóteses e formular conjeturas na eventual escassez de dados que lhes permitissem chegar a uma efetiva conclusão. Assim, na genealogia, alvo de análise,

exposta neste primeiro instrumento, não se contemplavam os dados temporais que pudessem explicar, em parte, esta sucessão indireta. Por outro lado, na nova genealogia fornecida (anexo 15) para realização ficha de trabalho (que corresponde ao, já mencionado, instrumento B²) são contemplados os anos de morte de D. João II e do seu filho legítimo, D. Afonso.

No que se refere à primeira questão (*Qual a relação de parentesco existente entre D. Manuel I e D. João II?*), a maior parte dos alunos que participou na sessão respondeu de forma correta, reconhecendo que D. Manuel I e D. João II eram *primos* (n=19). Por outro lado, os restantes alunos da turma (n=4) responderam *tio: D. João II é tio de D. Manuel I.* (R.), verificando-se, como foi constatado a partir da análise do **instrumento A¹** (anexo 11), correspondente à ficha diagnóstica, alguma dificuldade em estabelecer relações de parentesco mais complexas. No entanto, assume-se de especial interesse o facto de, aqui, não se verificar tanta dificuldade em reconhecer que D. Manuel I era primo de D. João II, ao contrário do que aconteceu na primeira sessão de intervenção, onde grande parte dos alunos não percebeu que D. Manuel I também era primo de D. Afonso (filho de D. João II) mas em segundo grau.

Para a questão seguinte (*Após a morte de D. João II, quem foi rei de Portugal?*), a maior parte da turma indicou, corretamente, que o rei posterior a D. João II foi D. Manuel I (n=20), sendo que, a partir da comparação destas respostas com as registadas no **instrumento A¹** (anexo 11), verifica-se a alteração de ideias por parte de alguns alunos (n=8), que não teriam reconhecido o reinado de D. Manuel I, tendo anteriormente assinalado outros sucessores, como D. Afonso. Por outro lado, também *D. Afonso* acabou por ser indicado como rei após a morte de D. João II (n=3), sendo que um destes alunos terá modificado, ainda que erroneamente, a sua ideia inicial.

Relativamente à questão *Por que será que foi D. Manuel I o sucessor de D. João II?*, como já foi explicado, ao contrário do que aconteceu na primeira sessão de intervenção, onde a genealogia fornecida não contemplava os anos de nascimento e morte de D. Afonso, neste caso os alunos dispunham de uma genealogia onde estes dados eram apresentados.

Assim, a partir da análise dos dados recolhidos no **instrumento B²** (anexo 16), torna-se possível agrupar as respostas da seguinte forma:

1) a justificação centra-se nas referências temporais de morte de D. João II e D. Afonso (n = 4): *Porque o seu filho (Afonso) tinha morrido teve que proceder o reino a outra pessoa e foi o filho varão o seu irmão.*(M.) (neste caso, no entanto, a aluna não utiliza convenientemente os termos *filho varão* e *irmão*); *Pois seu filho legítimo tinha morrido e todos os seus primos teriam morrido ou então seriam maus, apenas D. Manuel podia ser rei.*(L.) (neste caso a aluna explora, também, os anos que

assinalam a morte dos irmãos de D. Manuel I, que, como o de D. Afonso, correspondem ao período de reinado de D. João II); *Afonso seria o sucessor de D. João II mas como Afonso morreu antes do pai não pôde sucedê-lo por isso foi o primo.* (A.); *Porque o filho legítimo morreu durante o seu reinado.* (H.);

2) a resposta assume como justificação a relação de parentesco entre D. Manuel I e D. João II (n=3): *Porque eram primos.* (T.); *Porque eram primos e os pais deles eram irmãos.* (B.); *Porque eram primos.* (E.);

3) a resposta assume como justificação a impossibilidade de D. Afonso assumir o trono, devido à sua idade (n=5): *Porque o filho legítimo de D. João II não tinha idade para ser rei.* (I.); *Porque o filho legítimo não tinha idade para ser rei.* (G.); *Ele ainda não podia ser rei. D. Afonso era menor de idade.* (M.); *Porque o seu filho Afonso era menor de idade.* (P.); *Porque o filho de D. João II ainda não tinha nascido para governar o reino.*(C.);

4) a justificação parece conceder a D. Manuel I o estatuto de filho de D. João II, a partir da aplicação da regra de sucessão do trono ao filho mais velho: *Porque nasceu antes que Afonso.* (V.), ou estabelecendo, ainda que de forma errada, a respetiva relação de parentesco: *Porque D. Manuel I era filho bastardo.* (N.);

Estas respostas permitem concluir que, ainda que se tenha incluído uma nova referência que viabilizaria a compreensão da existência do reinado de D. Manuel I em detrimento do de D. Afonso, grande parte dos alunos não analisou convenientemente os dados de que dispunha. Por outro lado, alguns deles, ainda que poucos, atentaram ao facto de D. Afonso ter falecido durante o reinado do seu pai, mas, apesar de reconhecerem a impossibilidade de D. Afonso ser rei, não justificaram a legitimidade de D. Manuel I, ainda que uma aluna tenha analisado os dados temporais referentes à morte dos restantes filhos de D. Fernando (pai de D. Manuel I).

De facto, foi possível verificar que a principal dificuldade dos alunos residiu na justificação para a ascensão ao trono de D. Manuel I, o que se reflete na ausência de resposta por parte de um número considerável de alunos (n=9), bem como no facto de um aluno, expondo, oralmente, a sua dificuldade, e depois de se afirmar que a partir da genealogia proposta para a tarefa poderia encontrar a resposta, demonstrou alguma admiração, insistindo que tal não seria possível.

Relativamente à questão sobre as relações de parentesco entre D. João II/D. Duarte e D. Manuel I/D. Duarte, enquanto que um aluno não respondeu, a maior parte dos alunos reconheceu que ambos (D. João II e D. Manuel I) eram *netos* de D. Duarte (n=20). Por outro lado, dois alunos, embora tenham reconhecido que D. João II seria seu *neto*, consideraram que D. Manuel I era *bisneto* de D. Duarte.

No mesmo instrumento, esperava-se que os alunos cruzassem a informação circunscrita numa linha de tempo e a informação presente numa genealogia, situando, temporalmente, a descoberta do caminho marítimo para a Índia.

Assim, alguns alunos acabaram por recorrer ao ano da descoberta (1498), para situar temporalmente o acontecimento (n=4); as outras respostas dividiram-se entre a inserção do acontecimento no reinado de *D. Manuel I* (n=11) e *D. João II* (n=6); enquanto que dois alunos acabaram por não responder.

Na penúltima intervenção no âmbito do projeto foi contemplado o **instrumento C**¹ (anexo 17) de recolha de dados, a partir do qual, em virtude de uma das temáticas abordadas nesta sessão: a primeira viagem de circum-navegação, realizada por Fernão Magalhães, se solicitava aos alunos que cruzassem a informação presente num mapa, onde se traçava a rota do navegador, bem como os anos de início da viagem e morte (fim da viagem), e a informação presente numa genealogia.

Assim, dos vinte e três alunos que realizaram a atividade, dezoito reconheceram a inclusão da viagem de Fernão Magalhães no reinado de D. Manuel I, sendo que, no que concerne à justificação fornecida por estes alunos, a maior parte acaba por contemplar apenas o ano de término da viagem (1521), atentando ao facto deste ano estar contemplado no período de reinado de D. Manuel I: *Foi no reinado de D. Manuel I, porque chegou às Filipinas em 1521.; Foi no reinado de D. Manuel I, porque Fernão Magalhães fez a viagem até à sua morte (1521) e era D. Manuel I a reinar.; No reinado de D. Manuel I, porque a sua rota acabou em 1521, quando D. Manuel I morreu;* utilizando-se, em alguns casos, marcadores temporais (cronologia) que traduzem a noção de periodização: *Concretizou a viagem no reinado de D. Manuel I, porque ele governou até ao ano de 1521. E ele descobriu as Filipinas em 1521.; Foi no reinado de D. Manuel I, porque Fernão Magalhães foi em 1521. E o único rei que governou até esse ano foi D. Manuel I.* (embora, aqui, os alunos acabem por não mencionar o ano de início de reinado). O reconhecimento do reinado de D. Manuel I acabou, também, por resultar numa justificação de um aluno que, para além de considerar o ano que assinalou o fim do reinado de D. Manuel I, acabou por contemplar o ano do seu nascimento, confundindo, provavelmente, o ano de início de reinado com o ano de nascimento: *Foi no reinado de D. Manuel I, porque ele reinou 1469 até 1521.* Alguns alunos, reconhecendo a inserção deste acontecimento no reinado de D. Manuel I, acabaram por fornecer

justificações inválidas: *No reinado de D. Manuel I porque o filho de D. João II morreu antes de D. Manuel I;* utiliza-se, também, outro ano de referência, que, estando relacionada com o reinado de D. Manuel I, bem como com um dos acontecimentos que marcaram o seu reinado (chegada ao Brasil), acaba por não contemplar a primeira viagem de circum-navegação: *Foi D. Manuel I, porque era o único rei que governava no ano de 1500.;* três alunos, em vez de atentarem ao reinado em que se concretizou o acontecimento, indicaram o(s) ano(s) associados ao mesmo: *Concretizou-se em 1520, porque ele fez a viagem em janeiro de 1520 para provar que a Terra era esférica;* outro aluno, centrando-se no ano de fim da viagem de Fernão Magalhães, acabou por, atentando ao facto de que este ano assinala, também a morte de D. Manuel I, supor que existiria a possibilidade da viagem se ter concretizado no reinado do seu sucessor: *No reinado de D. Manuel I ou no do D. João III porque se certifica o dia e o mês.*

Releva-se, ainda, a importância de valorizar alguns dados obtidos a partir do **instrumento C²(DA)**, onde se contempla a correção da ficha de registo concretizada, na medida em que se pretendeu confrontar os alunos com as justificações dos colegas.

Assim, durante a correção, os alunos justificaram a seleção do reinado de D. Manuel I, como sendo o reinado em que se concretizou a primeira viagem de circum-navegação por Fernão Magalhães: *No reinado de D. Manuel I. Porque é... aqui tem o reinado de 1495 a 1521 (V.).* Repare-se que neste caso, no entanto, o aluno não fez a distinção entre o ano de nascimento de D. Manuel I e o ano de início do seu reinado, não relacionando os dados temporais associados ao rei anterior (o ano de morte de D. João II, que corresponderia ao reinado de D. Manuel I).

Para além disso, solicitou-se a justificação de um aluno que se revelou diferente da ideia dos colegas: *D. Manuel I também morreu em 1521 e, como não diz nem dia nem mês em que morreu o rei, isso podia fazer com que o Fernão Magalhães morresse no reinado de D. João III. (F.).* No caso deste aluno, como aconteceu na generalidade dos casos, também ele acaba por adotar como referência temporal da viagem de circum-navegação o ano de finalização da mesma, e, assim, quando confrontado com o ano de início da viagem que, sem qualquer dúvida, estaria inserido no reinado de D. Manuel I, o aluno coloca uma hipótese válida que justifique a sua escolha: *Está bem! Mas também podia ter continuado no outro reinado... (F.).*

O dia vinte e cinco de maio de 2016 assinalou o fim das intervenções pedagógicas na turma do 5.º ano de escolaridade e, conseqüentemente, o fim do desenvolvimento do projeto de intervenção.

Nesta sessão contemplou-se o desenvolvimento dos últimos conteúdos no âmbito do tema em estudo, correspondente ao subdomínio *Portugal nos séculos XV e XVI*, sendo que, no que se refere concretamente

ao projeto de intervenção, a análise dos dados remete-se para a extração dos resultados obtidos a partir do **instrumento D¹** (anexo 18) Este instrumento foi desenvolvido com duas finalidades principais: em termos pedagógicos, pretendia-se que os alunos refletissem sobre as aprendizagens realizadas e as suas principais dificuldades ao longo do seu desenvolvimento, permitindo, também, a sistematização das próprias aprendizagens; por outro lado, em termos de investigação, esperava-se perceber de que forma se assumiram as genealogias como elementos relevantes para a aprendizagem dos alunos, avaliando-se a importância que os mesmos lhe concedem.

No **instrumento D¹**, solicitava-se a opinião dos alunos acerca da vantagem da utilização da genealogia ao nível da aprendizagem realizada. Relativamente a esta questão, todos os alunos se mostraram favoráveis à utilização deste recurso pedagógico, sendo que as justificações se centraram, principalmente, no facto de se reconhecerem, a partir delas, os reinados e dados temporais a eles associados: *Sim. Porque dá para compreendermos melhor os reinados.* (D.); *Porque falava de todos os reinados do século 14 ao 15.* (O.) (embora, neste caso, não se indiquem corretamente os séculos correspondentes); *Sim, porque assim podemos ver mais a família, a data de nascimento e da morte e o tempo que os reis governaram.* (Q.); no reconhecimento das relações de parentesco: *Sim, porque ajudam a perceber melhor se é filho, tio, avô, pai (...).* (G.); e na relação explícita da genealogia com o período estudado: *Sim, porque nos ajudam a compreender em que reinado foram os acontecimentos e quem sucedeu a quem.* (P.); *Sim. Porque as genealogias explicam bem a vida de todas as pessoas que colaboraram nestas medidas.* (T.).

Nas questões posteriores, pedia-se aos alunos que indicassem, das três genealogias utilizadas, aquela que os teria ajudado a compreender melhor o tema estudado e a que teria sido mais difícil de interpretar, solicitando-se as respetivas justificações.

Relativamente a estas questões, a **genealogia A** (anexo 14), onde se representavam, exclusivamente, as relações de parentesco entre os reis da Dinastia e as respetivas esposas acabou por ser selecionada, num maior número de vezes (n=12), como aquela que permitiu uma melhor compreensão sobre a expansão marítima portuguesa, obtendo-se justificações como: *Porque é mais fácil de ver o que nós precisamos.* (G.); *Porque percebe-se melhor.* (I.); *Porque foi a que nos ajudou a saber os reinados de cada rei e quanto tempo durou* (C.); *Deu para perceber até quando reinaram, fazendo com que soubéssemos os sítios descobertos nos reinados de...* (S.).

Relativamente às justificações que se centram na informação acerca dos períodos relativos aos reinados, nesta genealogia (A), de facto, encontra-se a indicação específica dos anos de início e fim do reinado de cada monarca, enquanto que a genealogia B apresenta os anos de nascimento e morte de

cada governante, não se especificando, de forma direta, o início e fim de reinado, evocando-se, assim, a necessidade dos alunos atentarem à data de morte de um rei para descobrir o início de reinado do seu sucessor. Talvez por esta razão, os alunos terão considerado que a **genealogia A** era privilegiada relativamente a esta informação, em detrimento da **genealogia B** (anexo 15).

Esta última genealogia foi, apesar de tudo, considerada mais favorável segundo a opinião de alguns alunos (n=8), utilizando-se como justificação o facto de se apresentarem mais elementos: *Porque mostra os reis, os irmãos, os filhos legítimos e bastardos.* (N.); ou, ainda, releva-se o facto de nesta se apresentarem os anos de nascimento e morte dos reis: *Porque mostra a data de quando nasceram e morreram e mais pessoas.* (D.).

Para além disso, a **genealogia C** (anexo 19), ainda que menos preferencial (n=4), foi também selecionada como a mais auxiliadora da aprendizagem acerca do tema, valorizando-se o facto da genealogia apresentar representações pictóricas: *Porque tem desenhos e o nome das pessoas e assim ajuda-me a compreender melhor.* (M.); *Porque dá para compreender se é filho legítimo ou ilegítimo, se é esposa ou marido.* (R.). No que concerne a esta última justificação, apraz referir que, na respetiva genealogia, se apresentam ambos os filhos de D. João II, ilustrando-se a relação com a mãe do seu filho ilegítimo através de um *coração*, enquanto que a relação com a rainha é representada com duas *alianças*, o que poderá ter levado esta aluna a considerar o reconhecimento da legitimidade e ilegitimidade mais fácil.

Relativamente à segunda questão, onde se pedia que, de acordo com a sua opinião, escolhessem a genealogia mais difícil de interpretar, A **genealogia B** (anexo 15) foi selecionada pela maior parte dos alunos (n 15), que consideraram que a quantidade de informação, tornava a sua compreensão mais difícil: *Porque é muito completo e perdemo-nos logo.* (M.); *Porque era difícil de descobrir o que nós precisamos para completar a ficha que nos dão.* (G.); *Porque falava de primos, irmãos, avós, etc.* (O.); *Porque é complicado de analisar.* (R.). Por outro lado, o facto da **genealogia A** (anexo 14) ser menos completa, fez com que alguns alunos (n=3) a elegessem como mais difícil de compreender: *Porque tinha poucas pessoas e não tinha instruções.* (D.).

Também a **genealogia C** (anexo 19) foi eleita como mais difícil de interpretar (n = 5), salientando-se os elementos gráficos como geradores dessa dificuldade: *Com os ramos não se percebia bem as sucessões.* (A.), ou, então, a escassez de informação: *Porque tem poucas informações comparada com as outras.* (M.J.).

Assim, no que concerne aos resultados obtidos a partir destas questões, foi possível perceber que o reconhecimento das genealogias como sendo mais favoráveis para os alunos advém, principalmente, da

simplicidade/complexidade das mesmas, sendo que, enquanto que alguns alunos consideram que uma dada genealogia facilitou a aprendizagem por ser, efetivamente, mais complexa, outros consideram que a respetiva complexidade tornou a compreensão mais difícil.

A partir do **instrumento D¹** (anexo 18) pretendeu-se, ainda, aferir a opinião dos alunos sobre o que consideraram mais difícil concretizar a partir da exploração das genealogias, apresentando-se as seguintes opções: a) compreender as relações de parentesco entre os elementos apresentados; b) cruzar a informação presente nas diferentes genealogias; c) cruzar a informação presente nas linhas de tempo com a informação presente nas genealogias; d) perceber a razão pela qual D. Manuel I foi rei de Portugal após a morte de D. João II, a partir dos dados fornecidos pelas genealogias; e) associar factos e acontecimentos da Expansão Marítima Portuguesa à sucessão de reinados implícita nas genealogias, sendo que a maior parte dos alunos selecionou uma única alínea e outros preferiram assinalar mais do que uma opção.

Assim, o exercício de associação dos factos e acontecimentos do tema estudado aos reinados implícitos nas genealogias foi considerado, por um maior número de alunos (n=10), o mais difícil de realizar, obtendo-se justificações como: *Porque temos que relacionar a época em que a Expansão Marítima Portuguesa aconteceu e o rei presente (P.)*; *Porque as genealogias não têm os dados suficientes. (N.)*; *Porque por vezes não encontramos as épocas e os reis certos. (Q.)*.

A situação que terá levado a que D. Manuel I ascendesse ao trono, após a morte de D. João II, gerou, também, segundo os alunos (n=6), alguma dificuldade, recorrendo-se, às relações parentais, que acabariam por não prever a situação descrita: *Porque D. Manuel I era primo de D. João II e não era filho. (V.)*; ou ao facto de não se ter atentado a um dado relevante durante a exploração da genealogia fornecida: *Porque não tinha visto a data dos reis. (D.)*.

Relativamente à tarefa que gerou, segundo a turma, menores dúvidas, esta corresponderá ao estabelecimento das relações de parentesco entre os membros, ainda que um aluno a tenha considerado a mais difícil, evocando uma comparação com o presente, ainda que esta não justifique a dificuldade: *Porque no nosso tempo não há reis. (V.)*.

O resto da turma dividiu-se entre a alínea **b)** (n=5) e **c)** (n=5). Assim, as justificações que consideraram o cruzamento da informação presente em diferentes genealogias o mais difícil, não foram clarificadoras, centrando-se no facto das genealogias serem diferentes: *Porque as genealogias eram diferentes. (H.)*. Por outro lado, a dificuldade de cruzamento da informação das genealogias com linhas de tempo residirá, segundo o que se pode perceber pela opinião dos alunos que elegeram esta tarefa como a mais difícil,

na não compreensão de como cruzar os dados temporais de que dispõe em ambos os materiais: *Porque na linha de tempo não consigo perceber os reis que estão na genealogia.* (l.).

Posteriormente, no mesmo instrumento de recolha de dados, solicitou-se aos alunos que ordenassem por ordem de importância (1 – menos importante a 7 – mais importante) as atividades realizadas durante toda a intervenção pedagógica no contexto. Assim, apresentavam-se, para ordenação, as seguintes atividades concretizadas ao longo das sessões: a) analisar documentos escritos; b) realizar a biografia de D. João II; c) analisar genealogias; d) completar a linha de tempo; e) analisar imagens; f) interpretar linhas de tempo; g) analisar mapas.

De entre as escolhas dos alunos, importa atentar aos principais alvos de análise, que foram contemplados nos instrumentos de recolha de dados. Desta forma, a redação da biografia acabou por ser representada nos três últimos lugares por dez alunos, sendo que três deles colocaram a tarefa na última posição, considerando-a a tarefa mais importante (ordem crescente de importância), e, para além disso, um aluno atribuiu-lhe um valor intermédio de importância (posição 4). Por outro lado, a análise das genealogias foi colocada nos três últimos lugares por oito alunos, sendo que dois deles consideraram esta a atividade mais importante. Para além disso, em posição intermédia (posição 4), a genealogia surgiu representada nas escolhas de quatro alunos.

Apesar de nesta última sessão se ter utilizado apenas o instrumento supramencionado, considerou-se, como pode ser observado no quadro 5, do capítulo IV – Implementação das Atividades, um outro instrumento de recolha de dados – o **instrumento D²** (anexo 20) Este instrumento de recolha corresponde a uma linha, demarcada por intervalos de tempo, a qual deveria ser completada pelos alunos, solicitando-se o registo dos acontecimentos mais importantes estudados ao longo das sessões de trabalho e da sucessão de reis presentes nas genealogias exploradas.

Importa referir que este instrumento foi fornecido aos alunos na primeira sessão de intervenção, pedindo-se que fossem completando a linha de tempo e expondo, ao longo das sessões, as dificuldades que pudessem sentir durante a concretização da tarefa, tendo sido recolhido na última sessão de implementação das atividades.

Assim, ao longo das sessões, foi possível perceber que os alunos demonstraram algumas dificuldades em completar a linha de tempo, sendo que, por exemplo, um aluno quando se deparou com a representação de anos separados por intervalos de tempo de 20 anos na linha de tempo (a completar), solicitou ajuda, justificando que na linha de tempo não se contemplava o ano correspondente a um dos acontecimentos: a conquista de Ceuta.

A partir da análise das linhas de tempo recolhidas (**instrumento D**), foi possível constatar que a maior parte dos alunos correspondeu ao solicitado, apesar de não serem representados todos os acontecimentos, enquanto que outros demarcaram, apenas, os períodos de reinado de cada governante. Importa, ainda, salientar os dados obtidos a partir de uma linha de tempo completada por um aluno, que acabou por, em vez de representar os acontecimentos específicos abordados ao longo das sessões, colocou uma descrição para cada reinado representado: *1410-1430: D. João I dedicou-se à governação de Portugal tomando as suas medidas; 1433-1438: D. Duarte pretendeu estudar os ventos e correntes marítimas; 1438-1481: D. Afonso V interessou-se nas ações de conquista territorial no Norte de África; 1481-1495: D. João II tinha o objetivo de chegar à Índia; 1495-1521: D. Manuel I dedicou-se à política e às descobertas.*(T.). Existindo, no entanto, aqui, uma não demarcação rigorosa do reinado de D. João II (a passagem do reinado de D. João II para D. Duarte apresenta, aliás, menor rigor relativamente às linhas de tempo apresentadas).

5.2.1. Conclusões sobre o Projeto de Intervenção no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Neste ciclo de estudos, requereu-se que a intervenção pedagógica no âmbito de História e Geografia de Portugal incidisse no subdomínio *Portugal nos séculos XV e XVI*, descrito no programa curricular para o 2.º ciclo do ensino básico. Assim, atendendo à extensão do tema correspondente e à necessidade de utilizar outras estratégias durante o seu desenvolvimento, nem sempre foi possível fomentar atividades que contemplassem a exploração de genealogias, até porque, ao contrário da temática anterior ao respetivo conteúdo de desenvolvimento do projeto, onde se abordam as condições que levaram a que D. João, Mestre de Avis, assumisse o trono de Portugal, bem como ao tema posterior, onde se exploram as condições que levaram a uma crise de sucessão após a morte de D. Sebastião, aqui, as genealogias acabam por não se assumir como foco de análise principal.

Apesar destas condicionantes, não se exclui a importância da sua utilização regular, independentemente do tema em estudo, sendo que durante o desenvolvimento do projeto, tentou avaliar-se, sobretudo, a capacidade dos alunos ao nível da interpretação das genealogias, tanto no que se refere ao reconhecimento de relações de parentesco, como a sua aptidão para extrair, do respetivo instrumento, dados que permitissem correlacioná-las com os factos e acontecimentos estudados ao longo de toda a intervenção pedagógica.

Assim, os dados obtidos e analisados demonstram que os alunos, apesar de utilizarem de forma recorrente as genealogias, acabam por indiciar, ainda, algumas dificuldades ao nível do reconhecimento dos graus de parentesco mais complexos e, para além disso, nem sempre disseminam a informação

presente nas genealogias de forma a realizarem inferências, constatando-se alguma dificuldade ao nível do questionamento, análise e interpretação de fontes.

No entanto, ao longo das sessões de intervenção, que se estendem, até, para além das quatro sessões contempladas no projeto, os alunos demonstravam reconhecer a sucessão de reis associada ao tema em análise, utilizando os marcadores temporais das próprias genealogias para associá-los aos acontecimentos estudados.

Para além do desenvolvimento de conceitos associados a noções temporais, como *intervalo de tempo*, *idade*, *datação*, entre outros, a utilização e exploração das genealogias viabilizou, também, o desenvolvimento de conceitos anteriormente trabalhados pelos alunos, como *legítimo*, *ilegítimo*, *descendência*, *sucessão* e *dinastia*, os quais acabam por se revelar importantes para maior parte do trabalho desenvolvido no âmbito da disciplina.

CAPÍTULO VI – CONCLUSÕES FINAIS, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

5.1. Conclusões finais

Neste capítulo apresenta-se uma síntese do estudo desenvolvido em contexto pedagógico, expondo-se algumas reflexões que permitam, essencialmente, ir ao encontro do objetivo principal de caráter investigativo do projeto, que consiste em compreender de que forma a utilização das genealogias viabiliza o desenvolvimento da compreensão histórica dos alunos do 1.º e 2.º ciclo do ensino básico.

Antes de mais, importa acentuar a necessidade do professor, enquanto investigador e mediador do processo de ensino e aprendizagem, adotar uma atitude de predisposição para explorar e utilizar uma gama diversificada de recursos pedagógicos que lhe permitam, antes de tudo, propiciar oportunidades de estruturação efetiva de aprendizagem.

Ora, não se poderá afirmar que as genealogias não são utilizadas nos contextos educativos, tanto no âmbito das disciplinas de Estudo do Meio como de História e Geografia de Portugal, e que, por isso, acresce a relevância do desenvolvimento deste projeto, mas muitas vezes este recurso educativo acaba, como muitos potenciais recursos pedagógicos, por ser utilizado de uma forma simplista, como se a partir dele apenas se pretende-se ilustrar uma forma de organização familiar, sem que se fomentasse a exploração e compreensão de toda a informação implícita, capaz de estruturar um efetivo pensamento histórico. Assim, a partir deste pressuposto, desenvolveu-se o estudo que assumiu por base algumas questões que pretendem avaliar as potencialidades pedagógicas do respetivo instrumento/recurso pedagógico como estratégia no ensino da história, não o considerando acessório, mas, sim, central para o desenvolvimento da aprendizagem em História.

Relembremos, então, a questão e respetivas subquestões basilares para a realização desta investigação:

1 - Que potencialidades apresenta o uso de genealogias como estratégia de ação pedagógica para a compreensão histórica (passado pessoal e/ou nacional) e temporal?

1.1 – Que conhecimentos constroem os alunos a partir das genealogias?

1.2 – 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?

Ao longo do projeto de intervenção e investigação pedagógica foram estruturadas e realizadas uma série de tarefas que permitissem atingir os objetivos de cariz investigativo propostos, bem como tirar

partido do recurso pedagógico central (as genealogias) para instigar uma aprendizagem autêntica, sustentada nos modelos de ensino construtivista.

Apraz referir, também, que pelo caráter predominantemente qualitativo e amostra reduzida deste estudo não se pretende fazer generalizações dos resultados obtidos.

Assumindo-se, então, como ponto de partida as subquestões formuladas, já que a partir destas se prevê a possibilidade de resposta à questão principal enunciada, torna-se possível refletir sobre alguns resultados que permitem avaliar a pertinência do desenvolvimento do projeto nos dois ciclos de ensino iniciais, sendo que em virtude das necessidades curriculares inerentes a cada um deles, as quais acabaram por implicar uma utilização orientada da genealogia de forma diferenciada, pretende-se responder às respetivas questões tendo em conta o trabalho desenvolvido em cada contexto pedagógico.

Importa, antes de mais, lembrar que, acentuando-se a finalidade do ensino da História como um meio privilegiado de construção de consciência histórica, as atividades subjacentes a esta mesma consciência histórica, como explica Rüsen (2016) *não deixam o passado tal como ele foi: recordando que certos acontecimentos do passado e sua ordenação temporal foram tal como foram, eles são elevados para além do seu caráter de passado e ganham atualidade e tensão no futuro.* (p. 60)

De facto, a partir da análise do processo e resultados advindos da implementação das atividades, realizadas ao longo do projeto, 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, e, naturalmente, evoca, ainda, o desenvolvimento gradual da identidade, seja esta de caráter pessoal, familiar ou nacional.

Este estudo permitiu, assim, aferir a possibilidade que a utilização das genealogias, aliada a outras estratégias que potenciam a sua aplicação, confere ao nível da estruturação de conhecimentos no âmbito da educação histórica. Desde logo, no primeiro contexto de desenvolvimento do projeto (1.º ano do 1.º ciclo do ensino básico), e respondendo à segunda subquestão formulada no âmbito do mesmo, tendo, ainda, em conta que, aqui, o trabalho pedagógico em torno das genealogias acabou por ser orientado para o estudo da família, foi possível perceber a hipótese, como se espera que aconteça nos primeiros anos de ensino no âmbito da educação histórica, dos alunos incorporarem e desenvolverem conceitos, que direta ou diretamente se relacionam com o tempo (*antes, antigamente, agora, depois, há muito tempo, mais velhos, mais antigo, etc.*) e reforçarem o reconhecimento de graus de parentesco em linha direta (pais, avós, bisavós, etc.) e graus de parentesco colaterais (primos, tios, etc.). Tal foi possível tanto a partir das atividades de exploração e construção de genealogias, como de todas as atividades

estruturadas em torno da sua aplicabilidade (exploração do cartão de cidadão; apresentação de objetos pessoais para construção de um pequeno museu; construção de uma linha de tempo relativa ao seu crescimento/desenvolvimento; desenho do retrato de família; exploração do conceito de família; estabelecimento de graus de parentesco entre personagens; reflexão sobre as rotinas familiares; comparação entre jogos e brincadeiras dos avós, pais e crianças, etc.).

O seu desenvolvimento viabilizou, ainda, a resolução de problemas simples de ordem temporal, importantes para a evolução da compreensão temporal.

Não menos importante, o projeto permitiu que as crianças fossem impelidas a integrar algumas atividades de pesquisa simples, recolhendo informações junto dos familiares, o que acabou por fazer com que descobrissem algumas particularidades do passado (infância) dos seus parentes mais próximos, ficando a conhecer algumas formas de brincadeira associadas a esses períodos, o que, para além disso, permitiu estabelecer pontes entre esse mesmo passado e o presente, tanto pelas diferenças, como pelas semelhanças encontradas entre estas duas dimensões temporais.

Relativamente ao 2.º ciclo do ensino básico, tendo sido utilizadas as genealogias como forma de abordagem ao conteúdo programático previsto para o respetivo ano de escolaridade, acabou por se tornar viável a utilização deste recurso pedagógico, desde logo, porque a sua aplicação abriu alternativas ao nível da exploração de fontes que os alunos, geralmente, não estão habituados a explorar e analisar. De facto, ao longo da aplicação das atividades propostas, e mais concretamente no que se refere à recolha de informação das genealogias para justificar a ascensão de D. Manuel I ao trono, em vez de D. Afonso, filho de D. João II, verificou-se a generalizada dificuldade em encontrar resposta para a questão formulada, não se verificando uma diferença acentuada entre as respostas fornecidas na ficha diagnóstica inicial, onde se pretendia que os alunos supusessem a razão pela qual D. Manuel I foi rei, já que na genealogia não se forneciam os dados temporais que pudessem justificar o sucedido (morte de D. Afonso no reinado de D. João II), e a ficha de trabalho que acompanhava uma nova genealogia onde estes dados já eram fornecidos. Desta forma, verificou-se que apenas um número muito reduzido de alunos (n=4) foi capaz de analisar a genealogia convenientemente, o que é revelador, como já foi referido, da dificuldade acentuada que os alunos demonstram em trabalhar fontes diversificadas que se afastam das fontes de carácter textual.

Assim, ao nível da estruturação de conhecimentos, naturalmente se reconhece que as genealogias dos reis associados à época em estudo permitem auxiliar os alunos ao nível do reconhecimento das figuras históricas a ela associadas, propiciando o estabelecimento de uma rede de ligação entre as situações ocorridas e o contexto do seu desenvolvimento, acentuando-se uma maior facilidade de

ordenação temporal das respetivos factos e acontecimentos, de forma paralela ao reconhecimento da sucessão dos reinados, sendo que ambos acabam por não poder ser analisados de forma independente para que se compreenda o contexto em que ocorreram. Por outro lado, assume-se, também, a possibilidade de fomentar a realização de atividades pedagógicas que estimulem os alunos a questionar, analisar, refletir e procurar evidências nas próprias genealogias, assumindo-as, não como meros elementos ilustrativos, mas como ferramentas potenciadoras de uma real estruturação do conhecimento, neste caso, histórico, tal como é salientado por Solé (2009), Freitas, Pereira e Solé (2010) e Steel e Taylor Taylor (1973).

Para a segunda subquestão formulada, a partir da qual se pretendia averiguar de que forma o uso das genealogias contribui para a construção da identidade (individual, coletiva e nacional) dos alunos e de consciência histórica, acresce, desde já, a acentuada relevância em retomar uma ideia de Rüsen (2016) sobre uma atividade mental intrínseca à formação da consciência histórica: a *rememoração*: *A rememoração histórica (ou memória histórica), portanto, deve ser entendida de maneira específica, como uma operação mental referente ao próprio sujeito que recorda, sob a forma de atualização ou representação do seu próprio passado* (p. 59).

No 1.º ciclo do ensino básico ficou manifesta a oportunidade de invocar o *passado ao presente* através deste fenómeno de *rememoração*, instigado pelas diversas atividades realizadas em contexto pedagógico. As crianças foram, assim, capazes de ingressar num exercício de retorno ao seu passado próximo, (re)lembrando, ainda que de uma construção simbólica e subjetiva se trate, um período de tempo vivenciado por elas mesmas, ao qual atribuem especial relevância.

Desde logo, o relevo concedido à família emergiu nas atividades iniciais, apesar destas estarem, à partida, mais orientadas para a abordagem à identidade pessoal dos alunos, assumindo especial relevância na própria construção da memória associada ao passado pessoal das crianças, já que tanto na atividade de apresentação do objeto pessoal, como na construção da linha de tempo individual, constatou-se que os familiares assumiram especial relevância nas apresentações e registos realizados pelos alunos participantes. Assim, os parentes das crianças, para além de constituir fontes de informação sobre o seu passado, obtendo-se relatos de acontecimentos que não eram recordados pelos alunos, assumem-se como elementos imprescindíveis de cuidado nos anos de vida iniciais, constituem uma base de relacionamento afetivo e, assim como as crianças, também os familiares (principalmente os pais) são descritos e enunciados em situações/momentos associadas ao passado dos alunos. Tal é revelador da

possibilidade de estabelecer uma íntima relação, quase simbiótica, entre a construção da identidade pessoal e a construção da identidade familiar das crianças.

O diálogo estabelecido com os alunos, em seguimento de uma das atividades integradas no projeto: a construção da sua árvore genealógica, veio confirmar de que forma se pode proporcionar o cruzamento entre o passado, o presente e o futuro, não só porque as crianças foram capazes de estabelecer um conjunto de relações parentais entre os membros da família representados, o que permite a exploração do fenómeno de ciclicidade do tempo, mas, também, porque acabaram por rever em si muitas características (físicas e psicológicas) dos pais e avós, as quais se podem assumir, de certa forma, como um conjunto de *heranças* transponíveis ao longo das sucessivas gerações, assim como os próprios apelidos (que constituíram o foco exploração numa das atividades desenvolvidas).

Acresce, tendo em conta esta necessidade de correlação entre passado, presente e futuro para a formação da consciência histórica e, simultaneamente, de construção da identidade, destacar a oportunidade para fomentar um trabalho pedagógico em torno da preservação da memória familiar dos alunos, a par do desenvolvimento de capacidades de reflexão sobre as mudanças operadas ao longo do tempo, já que através de um exercício de rememoração do passado, associado à infância dos familiares, as crianças foram capazes de reconhecer as diferenças e semelhanças entre o passado e o presente, colocando hipóteses que pudessem explicar a alteração dos respetivos hábitos.

Ao nível do 2.º ciclo, as genealogias foram utilizadas como plataformas de acesso a um período característico da História do nosso país: a expansão marítima portuguesa, do qual emergem, desde logo, um conjunto de figuras históricas associadas ao nosso imaginário coletivo.

Assumindo-se a necessidade de compreender que a História se estrutura a partir do choque entre as relações sociais no tempo, e não nas ações individuais de figuras de destaque (OCEM - Brasil, 2006, p. 75), não se pretendeu, obviamente, enaltecer o papel de elementos particulares como força motriz para a (re)construção do passado, sobrepondo o individual ao coletivo, mas, antes, conduzir os alunos num processo de reflexão e compreensão do passado a partir do reconhecimento das ligações entre factos e acontecimentos, cuja concretização acaba por ter sido, em grande parte, influenciada por alguns governantes do nosso país, os quais, por sua vez, foram instigados pelos interesses, condicionantes e antecedentes do seu próprio reinado. Assim, reclama-se a necessidade de avaliar e compreender o contexto em que decorreram os factos e acontecimentos associados à época em estudo, estando, no que concerne à aprendizagem, aqui expressa a possibilidade de exploração de conceitos basilares para a estruturação da compreensão histórica, como a evidência e a empatia, por exemplo, que acabam por

estar diretamente relacionados com outros conceitos relacionados com o tempo histórico, como o conceito de causalidade.

A genealogia assume-se, assim, como uma ferramenta privilegiada de acesso ao passado, cujo vínculo ao presente permite a construção de uma identidade que nos converte em sujeitos, simultaneamente, semelhantes e diferentes daqueles que nos rodeiam. Aqui, acabam por estar claras as dimensões de comunidade, onde se perfilham e partilham memórias comuns, e de individualidade, já que cada um de nós pertence a um meio social ainda mais restrito, a família, e constrói um conjunto de significados acerca do seu próprio percurso de vida, que acabam por moldar a própria identidade pessoal.

Esta necessidade de construção e afirmação da identidade, que cada vez mais exerce uma luta de forças com as dimensões universalistas, suportadas pelo próprio fenómeno de Globalização, pode, assim, ser reforçada pela perspetiva de Santos (1999): *temos o direito de ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza* (p. 44).

5.2. Limitações e Recomendações

Algumas das limitações deste estudo concentram-se nos constrangimentos ao nível do tempo, tanto no que se refere às restrições temporais em cada sessão de trabalho, que ao nível do 2.º ciclo ganham maior expressão, como no que concerne ao período de desenvolvimento do projeto, que acaba por não permitir uma exploração mais abrangente das potencialidades que este pode oferecer, tanto ao nível do desenvolvimento de atividades como de recolha de dados.

Esta dificuldade, aliada à pouca experiência profissional, e, ainda, ao escasso conhecimento das características da turma relativamente às dificuldades explícitas e ritmo de trabalho, acaba por se traduzir numa maior insegurança relativamente ao tipo de atividades que se podem desenvolver e ao tempo que deve ser concedido para cada uma delas.

As particularidades de cada contexto também foram reveladoras de algumas delimitações ao nível do desenvolvimento do estudo, retardando ou dificultando a aplicação de algumas atividades e estratégias que poderiam constituir estruturas interessantes para a avaliação do seu desenvolvimento.

Assim, no 1.º ciclo do ensino básico, em virtude do ano escolar em que as crianças se encontravam (1.º ano), acrescido do momento em que se iniciou o estágio neste contexto (outubro), a capacidade ao nível da identificação das palavras escritas era ainda bastante restrita, encontrando-se a turma numa fase de aprendizagem das primeiras vogais, enquanto que ao nível da matemática começavam a ser trabalhados os primeiros números. Tal acabou por constituir, em algumas fases, uma acentuada

dificuldade ao nível do projeto, quer em termos investigativos, já que esta situação limitava o processo ao nível da estruturação de instrumentos de recolha de dados, quer em termos pedagógicos, pois algumas atividades idealizadas acabavam por não poder ser implementadas, tanto por questões da não possibilidade de requerer aos alunos atividades de escrita mais amplas, como pelo facto destes necessitarem, naturalmente, de um período de tempo alargado para concluírem as atividades propostas.

Por outro lado, no 2.º ciclo do ensino básico, a oportunidade de utilizar as genealogias ao longo das intervenções foi muitas vezes restringida devido ao teor do próprio conteúdo curricular abordado, já que, tendo sido desenvolvido todo o subdomínio proposto: *Portugal nos séculos XV e XVI*, tornava-se indispensável responder à necessidade de utilizar outras estratégias de forma a não comprometer a aprendizagem dos alunos e para que não ocorresse um desvio dos parâmetros definidos no programa curricular do 2.º ciclo do ensino básico de História e Geografia de Portugal. Assim, devido à própria extensão do conteúdo curricular e, também, ao tempo disponível para o desenvolvimento do mesmo, acrescido das dificuldades que foram surgindo por parte dos alunos, o que requeria uma maior focalização e trabalho em torno de uma determinada questão, não houve a oportunidade de expandir o trabalho com genealogias, por exemplo, ao nível da sua construção, o que poderia ter sido interessante, até, como forma de consolidação das aprendizagens.

No que se refere aos dois contextos, apraz referir que acabou por emergir a impossibilidade de se ter estabelecido um diálogo com as turmas após a realização das fichas metacognitivas. Tal tornar-se-ia relevante para o próprio processo de aprendizagem, por forma a perceber algumas justificações dos alunos sobre as dificuldades sentidas, e refletir, conjuntamente, sobre a importância e relevância do desenvolvimento das atividades, partilhando-se ideias e sugestões.

É inegável que a necessidade de realizar atividades explícitas e orientadas tendo em vista, por um lado, o desenvolvimento integral dos alunos e, por outro, a compreensão da forma como os alunos estruturam o seu conhecimento e aprendizagem, bem como as conceções que sustentam sobre as dimensões trabalhadas em sala de aula, acaba por conferir uma riqueza maior ao processo de ensino e aprendizagem, sendo que esta metodologia investigativa, reflexiva e orientada deve, obviamente, expandir-se para a regulação futura do nosso trabalho enquanto docentes, de qualquer área curricular. O estágio permitiu, assim, sem qualquer dúvida, a aplicação, em contexto escolar, de algumas aprendizagens realizadas ao longo dos anos anteriores de ensino universitário, aos mais diversos níveis, sendo que, apesar de tudo, considero que o mesmo não viabiliza a aplicação de uma grande parte de estratégias, atividades e métodos abordados.

Ora, deparando-me com a possibilidade de iniciar a minha prática profissional, senti uma enorme vontade de utilizar diversas estratégias. No entanto, fui apercebendo-me da impossibilidade de colocar *tudo em prática*, tanto por questões de tempo, contexto e mesmo da pouca experiência a nível profissional, sendo que, se por um lado, por vezes, senti alguma frustração por não o conseguir fazer, também penso que os aspetos negativos que colocaram em causa esta ação, servem de base importante para refletir sobre formas de organizar e estimular progressivamente o incremento de práticas assentes, cada vez mais, em formatos de ensino mais adaptados às solicitações patentes num ensino e aprendizagem construtivista.

Apesar de tudo, esta experiência revelou-se bastante estimulante e interessante, tanto a nível profissional como pessoal, já que senti que esta me ajudou a desenvolver as minhas próprias capacidades de interação e de organização, para além de me ter fornecido pistas sobre os interesses dos alunos e formas de regular o processo de ensino e aprendizagem, tanto no âmbito académico como relacional, permitindo-me pensar em formas de abordagem passíveis de exclusão, melhoramento ou inclusão.

Sugere-se que a partir da utilização das genealogias se desenvolvam projetos de carácter anual e ampliado aos anos escolares subsequentes, adotando-se uma visão de dependência entre as atividades desenvolvidas em contexto durante um ano e/ou ciclo escolar.

Assim, o trabalho pedagógico com recurso às genealogias poderá ser progressivamente complexificado, tanto ao nível da exploração e construção de genealogias, onde se poderão acrescentar mais gerações e informação (data de nascimento, de óbito e casamento, número de filhos, profissão, etc.) que permita alargar o conhecimento acerca dos membros da família e da sua organização em termos sociais e económicos, viabilizando-se, até, a construção do percurso biográfico dos familiares. Podem ainda desenvolver-se outras atividades ancoradas à utilização deste recurso, como a construção de museus com objetos da família, planeando e complexificando-se a sua organização com a ajuda dos alunos, podendo estabelecer-se, por exemplo, tendo em conta o trabalho desenvolvido sob alçada do presente projeto, uma comparação entre os objetos selecionados pelas crianças e os objetos selecionados por outros familiares.

Recomenda-se, ainda, tendo em conta a oportunidade que uma metodologia orientada para a utilização das genealogias, a inclusão da comunidade no processo de ensino e aprendizagem, que se viabilize a aproximação intensificada entre as crianças e a comunidade, podendo desenvolver-se atividades que incluam os familiares de forma mais expressiva no desenvolvimento do projeto, ou

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

propiciando visitas de estudo a locais privilegiados de pesquisa genealógica, como os arquivos, por exemplo, para que os alunos compreendam a importância do processo de preservação, pesquisa e análise de fontes primárias históricas para compreensão simultânea do passado e do presente.

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

Referências Bibliográficas, Legislação Consultada e Webgrafia

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.
- Alonso, M. L. (1996) *Desenvolvimento Curricular e Metodologia de Ensino – Manual de apoio ao desenvolvimento de Projetos Curriculares Integrados*. Braga: IEC – Universidade do Minho.
- Araújo, H. & Stoer S. (1993). *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.
- Bardin, L. (1994). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Barom, W. & Cerri, L. (2013). *Contributos de Rüsen em Ensino de História nas Pesquisas de pós-Graduação*. In Cristiani Silva e Ernesta Zamboni (org.). *Ensino de História, Memória e Culturas*. Curitiba: Editora CRV.
- Cainelli, M. (2006). *Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental*. *Educar em Revista*, número especial, pp. 57-72.
- Calhoun, E. (1994). *How to use action research in the self-renewing school*. Alexandria, VA: ASCD.
- Carvalho & Freitas (2010). *Metodologia do Estudo do Meio*. Luanda: Plural Editores.
- Cohen, L. & Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla, S.A.
- Coll, C. (2001). *O construtivismo na sala de aula: novas perspetivas para a ação pedagógica*. Porto: Edições Asa.
- Cooper, H. (1992). *The Teaching of History: implementing the national curriculum*. London: David Fulton.
- Cooper, H. (2002). *Didáctica de la hitoria en la educación infantil y primaria*. Madrid: Ediciones Morata.
- Costa, A. & Machado, F. (1987). *Meios Populares e Escola Primária: Pesquisa Sociológica num Projeto Interdisciplinar de Investigação-Ação*. (N.º 2), pp. 69-89.
- Durbin, G.; Morris, S. & Wilkinson, S. (1996). *A Teacher's Guide to Learning from Objects*. London: english Heritage.
- Elliot, J. (1996). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata.
- Faria, A. (1971). *Genealogia*. In J. Serrão (Dir.) *Dicionário da História de Portugal*, Vol. II. Lisboa: Iniciativas Editoriais.

- Fosnot, C. (1996). *Construtivismo e Educação. Teoria, perspectivas e práticas*. Lisboa: Piaget Editora.
- Franco, S. (1997). *O Construtivismo e a Educação*. Porto Alegre: Editora Mediação.
- Gama, L. (2000). *Genealogia HIST*. In J. B. Chorão (Dir.). *Enciclopédia Verbo Luso-Brasileira de Cultura: Edição Século XXI – Vol. 13*. (pp. 164-169). Lisboa/S. Paulo: Editorial Verbo.
- Garcia T. & Schimdt M. A. (2012). *Recriando Histórias a partir do olhar das crianças*. Ijuí, RS : Unijuí.
- Guerra, L. (1978). *Cem anos de Genealogia (1877-1977)*. Lisboa: (Separata de a Historiografia Portuguesa de Herculano a 1950).
- Harnett, P. (2006). *Shared Heritages? Investigating Ways of life in the Past to promote European Consciousness with Children in Primary schools* in Citizenship Education: Europe and the World. Proceedings of the 8 th Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network at Riga.
- Hawkes, A. (1996). *Objects or Pictures in the Infant Classroom?* Teaching History, 85, pp. 30-35.
- Hoodless, P. (1996). *Time and Timelines in the Primary School*. London, Historical Association.
- Husband, C. (2003). *What is History Teaching? Language ideas and meaning in learning about the past*. Buckingham – Philadelphia: Open-University.
- Instituto António Houaiss de Lexicografia/Franco, F. M., Villar, M. S. , Almeida, J. A. A. de, & Casteleiro, J. M., (2003). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, Tomo III.
- Lewin, K. (1948.) *Action research and minority problems*. In Lewin, K. *Resolving social conflicts: selected papers on group Dynamics*. New York: Harpe rand Row.
- Lorenz, C. (2004). *Towards a Theoretical Framework for Comparing Historiographies: Some Preliminary Considerations*. In Peter Seixas (org.), *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto, Buffalo, London: University of Toronto Press. Consciência histórica.
- Manique, A.& Proença, M. (1994). *Didática da História: Património e História local*. Lisboa: Texto Editora.
- ME – Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Mem. Martins. Lisboa: INAFOP.
- ME - Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico do 1º Ciclo*. Lisboa: Direcção Geral do Ensino Básico.
- ME - Ministério da Educação (2006). *Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Ciências humanas e suas Tecnologias*. Brasília: Secretaria de Educação Básica.
- Oliveira, A. (1987). *Genealogia. História*. In *Enciclopédia Luso Brasileira de Cultura*. Lisboa: Editorial Verbo.

- Otto, C. (2013). *História nos Anos Iniciais da Educação Básica*. In Cristiani Silva e Ernesta Zamboni (org.). *Ensino de História, Memória e Culturas*. Curitiba: Editora CRV.
- 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. Área de Supervisão Pedagógica em Ensino da História. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Pimenta, S. (2005). *Professor reflexivo: construindo uma crítica*. In: Pimenta, S., Ghedin, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez.
- Pinto, M. H. (2011). *Educação Histórica e Patrimonial: concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente*. Tese de Doutoramento Braga: Universidade do Minho, Instituto da Educação.
- Pires, C. (2010). *A Investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança - Escola Superior de Educação. Revista de Educação, pp 66-83.
- Proença, M. (1990). *Ensinar/Aprender História*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Roldão, M. (1995). *O Estudo do Meio no 1.º Ciclo: Fundamentos e Estratégias*. Lisboa: Texto Editora.
- Rüsen, J. (2016). *Contribuições para uma Teoria da Didática da História*. Curitiba: W.A. Editores
- Sá, J. (2002). *Renovar as Práticas no 1.º Ciclo pela Via das Ciências da Natureza*. Porto: Porto Editora.
- Sá, J. & Varela, P. (2002). *Das Ciências Experimentais à Literacia*. Porto: Porto Editora.
- Salvador, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- 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 – Universidade do Minho.
- Santos, B. (1990). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Porto: Afrontamento.
- Solé, G. (2005). *A Genealogia como estratégia de ensino-aprendizagem do tempo histórico no 1.º Ciclo*. Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación. Galician-Portuguese Journal for the Study of Psychology and Education, pp.349-362. (CD/Rom).
- 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.

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

- Solé, M. (2012). *O Museu de sala de aula: aprender história com os objetos. Para uma Educação Histórica de Qualidade*. In Maria Auxiliadora Schimdt (org.), *Consciência Histórica e as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação. XII Congresso Internacional de Educação Histórica*. Paraná: Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica.
- 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-Universidade do Minho.
- Távora, L. (1989). *Genealogia das Famílias Portuguesas*. Lisboa: Quetzal.
- Zanzottera, J. (2012). *Case Study 2: Bringing the museum into your classroom-creating a school museum*. *Revista Primary History - The primary education journal of The Historical Association*, p. 23.
- Zonabend, F. (1991). *A memória familiar - do individual ao colectivo*. In *Sociologia - Problemas e Práticas*, n.º 9, p. 179-190.

Legislação Consultada

2011-12-23 Despacho normativo n.º 17168/2011, 23 de dezembro, Ministério da Educação e Ciência.

Webgrafia

McFarlane, C. *Making History*: <http://www.makinghistory.org/>

Taylor, M. (n.d.). Family History in the Classroom: Genealogy for Kids. Disponível em http://www.genealogy.com/articles/research/74_taylor.html (acedido em 22 de dezembro de 2015).

<https://www.myheritage.com.pt/>

<http://www.findmypast.co.uk/>

Anexos

Anexo 1: Ilustração realizada por um aluno do seu retrato de família/Ilustração da família escolhida pelo aluno da obra *Amores de Família*

Anexo 2: Cartões com imagens para estabelecer relações de parentesco entre as personagens

Anexo 3: Ficha de trabalho para interpretar a genealogia d' *O Rei Leão*

Anexo 4: Árvore genealógica a completar pelos alunos

Anexo 5: Ficha de trabalho para identificação da distribuição das tarefas domésticas em casa das crianças

Anexo 6: Ficha de trabalho para investigar a origem dos apelidos

Anexo 7: Ficha de trabalho com problema matemático que envolve o reconhecimento de relações de parentesco (realizada por um aluno)

Anexo 8: Pesquisa realizada pelo aluno junto dos pais e avós acerca dos jogos e brincadeiras da sua infância

Anexo 9: Ilustração realizada por um aluno sobre os jogos/brincadeiras de infância do passado (pais/avós) e do presente (ele próprio)

Anexo 10: Ficha de metacognição aplicada no 1.º ciclo

Anexo 11: Ficha diagnóstica aplicada no 2.º ciclo (realizada por um aluno)

Anexo 12: Ficha de trabalho para construção da Biografia de D. João II

Anexo 13: *Dossier* de apoio à construção da Biografia de D. João II

Anexo 14: Genealogia fornecida na 1.ª sessão de intervenção e utilizada ao longo das restantes intervenções (contempladas, ou não, no projeto de investigação)

Anexo 15: Genealogia simplificada da Dinastia de Avis

Anexo 16: Ficha de trabalho para interpretação de uma genealogia e cruzamento de dados da genealogia com uma linha de tempo

Anexo 17: Ficha de trabalho para cruzar a informação presente numa genealogia e num mapa

Anexo 18: Ficha de metacognição aplicada no 2.º ciclo

Anexo 19: Genealogia de D. João II

Anexo 20: Linha de tempo para completar pelos alunos do 2.º ciclo

Anexo 1: Ilustração realizada por um aluno do seu retrato de família/Ilustração da família escolhida pelo aluno da obra *Amores de Família*



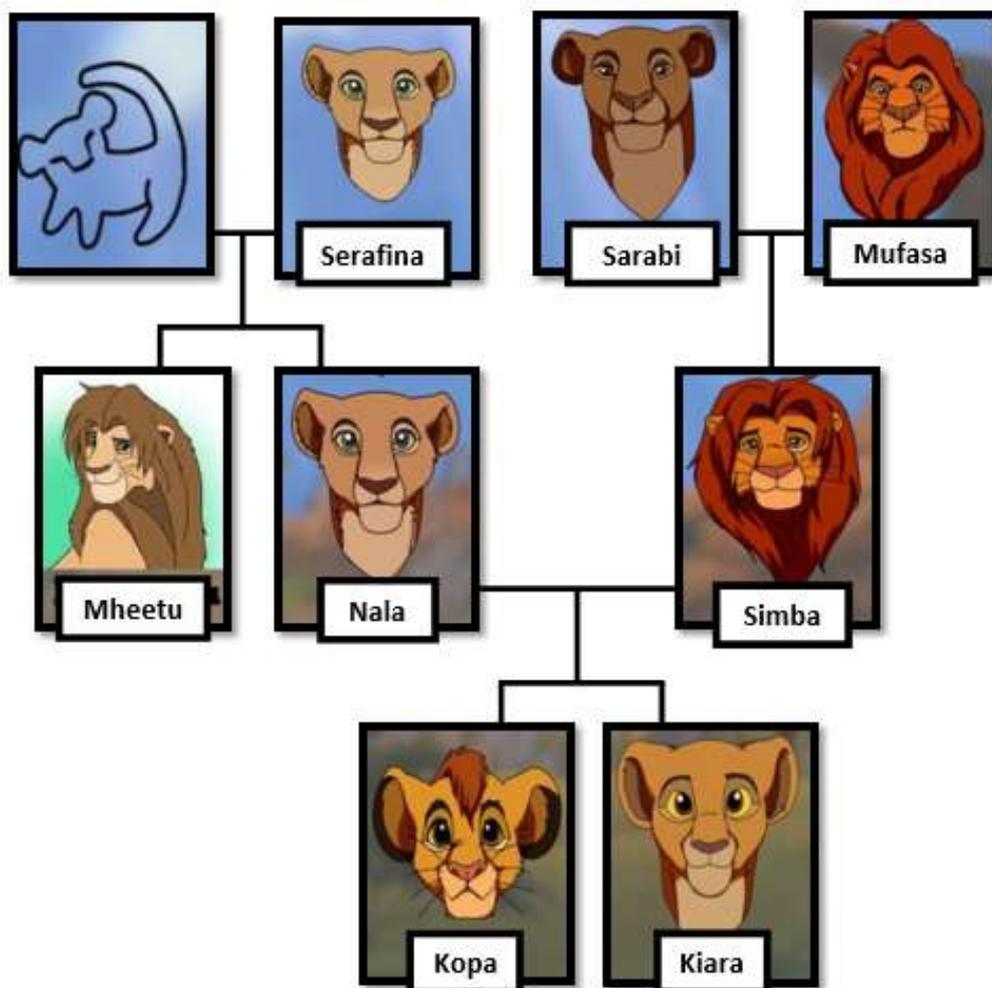
Anexo 2: Cartões com imagens para estabelecer relações de parentesco entre as personagens (Fonte: *The Sims 2* e *The Sims 3*)



Anexo 3: Ficha de trabalho para interpretar a genealogia d' *O Rei Leão*

Escola EB 1 de Gualtar – 1º ano

"O Rei Leão"



1. Responde às questões.

1. O nome da leoa que está casada com o Simba?

2. Simba é.....da Kiara.

3. Quem são os netos do Mufasa e da Sarabi?.....

4. Sarabi é da Kiara.

a) tia

b) avó paterna

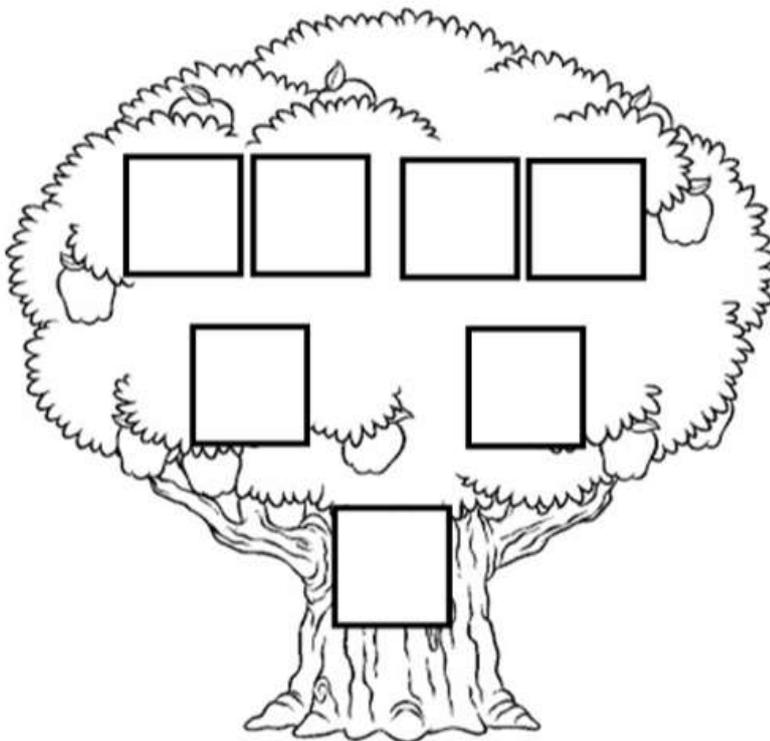
c) avó materna

5. Quem é a irmã do Kopa?.....

6. Como se chama a mãe da Nala?.....
7. Sarabi e Mufasa são.....do Simba e os..... do Kopa e da Kiara.
8. Como se chamam os filhos da Nala e do Simba?.....
9. Como se chama o irmão da Nala?.....
10. Kiara é.....do Mheetu.
 b) sobrinha
 c) neta
11. Nala é..... da Kiara.
12. Serafina é.....da Nala e é.....da Kiara e do Kopa.
13. Se o Mheetu tiver filhos, eles serão.....da Kiara e do Kopa.
 a) primos
 b) tios

Anexo 4: Árvore genealógica a completar pelos alunos

A minha árvore genealógica



Anexo 5: Ficha de trabalho para identificação da distribuição das tarefas domésticas em casa das crianças

Escola EB 1 de Gualtar – 1º ano

Que tarefas de casa?

1. Indica quem costuma fazer as tarefas apresentadas.

Cozinhar

pai mãe irmão/irmã eu outra pessoa

Estender a roupa

pai mãe irmão/irmã eu outra pessoa

Lavar a louça

pai mãe irmão/irmã eu outra pessoa

Limpar a casa

pai mãe irmão/irmã eu outra pessoa

Pôr a mesa

pai mãe irmão/irmã eu outra pessoa

Passar a ferro

pai mãe irmão/irmã eu outra pessoa

Tratar do jardim

pai mãe irmão/irmã eu outra pessoa

Cuidar dos animais

pai mãe irmão/irmã eu outra pessoa

Levar o lixo para fora

pai mãe irmão/irmã eu outra pessoa

Anexo 6: Ficha de trabalho para investigar a origem dos apelidos

O meu apelido

Chamo-me assim:

A minha **mãe** chama-se assim:

O meu **pai** chama-se assim:

O meu **avô materno** chama-se assim:

(1º nome) (último nome)

O minha **avó materna** chama-se assim:

(1º nome) (último nome)

O meu **avô paterno** chama-se assim:

(1º nome) (último nome)

O minha **avó paterna** chama-se assim:

(1º nome) (último nome)

Anexo 7: Ficha trabalho com problema matemático que envolve o reconhecimento de relações de parentesco (realizada por um aluno)

Vamos resolver o problema...

1. O Paulo costuma festejar o Natal com alguns dos seus familiares. O último Natal foi passado em casa dos pais da sua mãe, que fica entre uma padaria e um semáforo.

Juntos a festejar o Natal, para além dos dois donos da casa e do Paulo, estiveram a mãe e o pai do Paulo, o seu avô paterno, uma tia do Paulo e os seus dois filhos e outros dois tios (a tia Joana e o tio Dinis) e os seus três filhos.



1.1. Em que mês do ano o Paulo e a sua família festejaram o Natal? dezembro

1.2. Observa a figura e rodeia a casa onde o Paulo e a sua família passaram o Natal.



1.3. Onde é que o Paulo passou o Natal? (Assinala a resposta correta)

- a) na casa da tia do Paulo
- b) na casa da avó materna do Paulo
- c) na casa do avô paterno do Paulo

1.4. Quantos primos do Paulo passaram o Natal com ele?

mãe do Paulo 2 tios e os 3 filhos
avô paterno 2 + 3 = 5
tia e o 2 filhos

R.: Passaram o Natal com o Paulo cinco primos dele.

Anexo 8: Pesquisa realizada pelo aluno junto dos pais e avós acerca dos jogos e brincadeiras da sua infância

Vou entrevistar:

A avó O avô

1. Onde costumava brincar mais?
 na escola na rua em casa

2. Quais destes jogos/brincadeiras fazia quando era pequeno(a)?
 malha cabra cega jogos de playstation e computador
 berlimde pião elástico bola
 escondidas arco e gancheta burro bilharda

3. Pede ao teu avô ou avó que te fale de uma brincadeira/jogo que fazias quando era pequeno(a) e que explique como era. Faz um desenho sobre ele(a)...



Nome do jogo/brincadeira: jogo da pomba

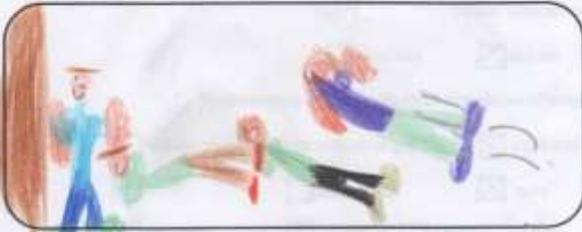
Vou entrevistar:

A mãe O pai

1. Onde costumava brincar mais?
 na escola na rua em casa

2. Quais destes jogos/brincadeiras fazia quando era pequeno(a)?
 malha cabra cega jogos de playstation e computador
 berlimde pião elástico bola
 escondidas arco e gancheta burro bilharda

3. Pede ao teu pai ou mãe que te fale de uma brincadeira/jogo que fazias quando era pequeno(a) e que explique como era. Faz um desenho sobre ele(a)...



Nome do jogo/brincadeira: amocha

Anexo 9: Ilustração realizada por um aluno sobre os jogos/brincadeiras de infância do passado (pais/avós) e do presente (ele próprio)

1. Imagina os teus pais ou os teus avós quando eram pequeninos! Desenha-os a brincar ou a jogar na sua infância.



Desenhei: mãe e pai

Está a jogar/brincar a:

espalhada

2. Agora desenha-te a ti a fazeres algum jogo ou brincadeira que costumavas realizar.



Estou a jogar/brincar a:

lola

Anexo 10: Ficha de metacognição aplicada no 1.º ciclo

“Pensar sobre o que aprendemos...”

1. Assinala a opção de acordo com as tuas preferências.

Analisar o meu cartão de cidadão.

Gostei muito Gostei Gostei pouco Não gostei

Assinalar no calendário o meu aniversário.

Gostei muito Gostei Gostei pouco Não gostei

Assinalar na linha de tempo da turma o meu aniversário.

Gostei muito Gostei Gostei pouco Não gostei

Apresentar o meu objeto especial para colocar no “Museu das nossas memórias”

Gostei muito Gostei Gostei pouco Não gostei

Construir a minha linha de tempo.

Gostei muito Gostei Gostei pouco Não gostei

Dividir imagens por dois grupos: “família” e “não família”.

Gostei muito Gostei Gostei pouco Não gostei

Desenhar o retrato da minha família.

Gostei muito Gostei Gostei pouco Não gostei

Ouvir e conversar acerca da obra “Amores de Família”.

Gostei muito Gostei Gostei pouco Não gostei

Realizar o jogo das relações de parentesco.

Gostei muito Gostei Gostei pouco Não gostei

Analisar o esquema da família d’“O Rei Leão”.

Gostei muito Gostei Gostei pouco Não gostei

Completar a minha Árvore Genealógica.

Gostei muito Gostei Gostei pouco Não gostei

Descobrir a razão do meu nome.

Gostei muito Gostei Gostei pouco Não gostei

Descobrir as idades dos meus familiares (quem são os mais velhos e os mais novos).

Gostei muito Gostei Gostei pouco Não gostei

Desenhar os meus familiares por ordem de idades.

Gostei muito Gostei Gostei pouco Não gostei

Realizar o jogo sobre a família em grande grupo.

Gostei muito Gostei Gostei pouco Não gostei

Entrevistar os pais e avós.

Gostei muito Gostei Gostei pouco Não gostei

Construir puzzles em pequenos grupos.

Gostei muito Gostei Gostei pouco Não gostei

Ficar a conhecer os jogos e brincadeiras que os pais e avós faziam na sua infância e compará-los com os meus.

Gostei muito Gostei Gostei pouco Não gostei

Realizar o jogo de tabuleiro sobre a família em pequenos grupos.

Gostei muito Gostei Gostei pouco Não gostei

2. Coloca as seguintes opções por ordem (de 1 a 4) de acordo com o que for mais válido para ti.

“Com as atividades realizadas, fiquei a...”

- a) Conhecer melhor a minha família c) Conhecer-me melhor
b) Conhecer mais acerca do passado d) Conhecer mais acerca do presente

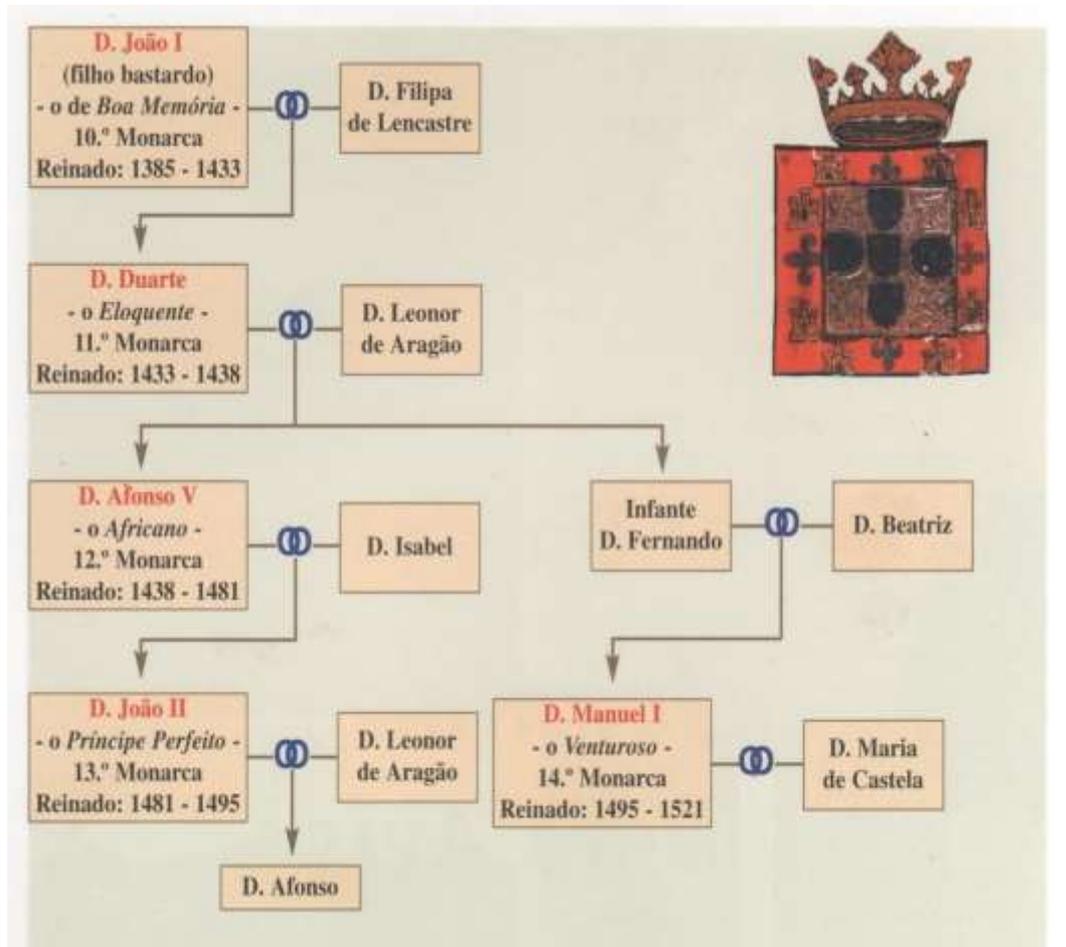
3. Qual destas atividades foi mais difícil? (assinala a vermelho) E mais fácil? (assinala a azul)

- a) Construir a minha linha de tempo
b) Estabelecer relações de parentesco
c) Analisar o esquema da família d’ “O Rei Leão”
d) Completar a minha Árvore Genealógica
e) Desenhar os meus familiares por ordem de idades

Anexo 11: Ficha diagnóstica aplicada no 2.º ciclo (realizada por um aluno)

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

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



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:

d) Das personalidades representadas na genealogia, indica, de forma ordenada, os nomes das que foram reis de Portugal?.....
.....

e) Quem era o pai de D. Manuel I:
Era rei ou príncipe?

f) Depois da morte de D. João II quem subiu ao trono de Portugal?

g) Por que será que o 14º monarca de Portugal foi D. Manuel I e não D. Afonso?
.....
.....
.....
.....

Anexo 13: Dossier de apoio à construção da Biografia de D. João II



Escola EB 2 e 3 de Gualtar

5º Ano – História e Geografia de Portugal

Dossier

Doc. 1 - Genealogia de D. João II



Doc. 2 – O plano da Índia

"(...) a Índia e o Índico, tantas vezes citados, representam bem a multiplicidade de facetas do motor ideológico que anima D. João II e toda a sua geração. (...) O Índico de então constitui o horizonte maravilhoso da riqueza material (...)"

Luís Adão Fonseca: *D. João II*

Doc. 3 – D. João II: um rei sonhador!

"Em 1481, D. João II sobe ao trono. Desde logo que o seu maior desejo era chegar à Índia para não depender das riquezas trazidas pelos árabes. D. João II acreditava que, se criasse uma rota comercial, poderia negociar diretamente com o povo indiano (...)"

Ana Oom: *Das Tormentas à Esperança*

Doc. 4 – A política expansionista de D. João II

Em 1469, D. Afonso V arrendara o monopólio do comércio da costa da Guiné a Fernão Gomes, mercador de Lisboa, com a obrigação de descobrir 100 léguas todos os anos. Os progressos registados, bem como o alargamento dos mercados de escravos e do ouro, foram inegáveis. (...) Entretanto, esta progressão viria a ser interrompida pela rivalidade, e depois pela guerra, de Portugal com Castela (...).

O impulso dado por D. João II, depois de aclamado rei em 1481, à progressão na costa africana parece ser um facto indiscutível. (...) fundou em 1482 a feitoria de S. Jorge de Mina, no atual Gana, (...).

Em 1487, (...), a Coroa enviaria uma nova missão exploratória ao Sul de África, chefiada por Bartolomeu Dias. Esta viria, em janeiro de 1488, a dobrar o cabo da Boa Esperança (ou das Tormentas), estabelecendo, assim, uma via de passagem entre os oceanos Atlântico e Índico.

Rui Ramos: *História de Portugal*

Doc. 5 – Principais etapas da expansão portuguesa ao longo da costa africana



Doc. 6 – Os padrões dos Descobrimentos

"D. João II não queria deixar passar despercebida a chegada dos portugueses às mais diversas terras longínquas. Por isso, para assinalar a presença de Portugal nos territórios (...), o rei pediu que, em cada um deles, fosse erguido um padrão construído em pedra, com as gravações das armas portuguesas e uma cruz no topo."

Ana Oem: Das Tormentas à Esperança



Doc. 7 – Padrão de Santa Maria (Angola), Diogo Cão

Doc. 8 – O cabo da Boa Esperança

"(...) quando D. João II subiu ao trono, tanto empenho e tanto dinheiro gastou, que descobriram nossas armadas grande lanço da África. E não satisfeito ainda com a notícia das regiões próximas do equador, fez que seguissem avante, muito além dessa região, pelo que lhe foi forçoso marcarem no céu outras estrelas que lhes servissem de rumo. E vieram a dar com o maior cabo que o mundo descobriu (...). Ora foram tão cruas as tempestades que os nossos padeceram em dobrar o cabo, que a cada passo perdiam esperanças de salvamento; donde veio porem-lhe o nome de cabo das Tormentas.

Assim que dobraram o cabo e o assinalaram, voltaram para trás. Logo que o Sr. Rei D. João [II] explicado o feiticou tão alvoçoado que dava já por aberta a estrada para a Índia; e comovido do feliz acontecimento, lhe impôs o nome de cabo da Boa Esperança."

D. Jerónimo de Osório: "Vida e feitos de El-Rei D. Manuel"

Doc. 9 – A viagem de Cristóvão Colombo e o Tratado de Alcáçovas



Doc. 10 – A Viagem de Cristóvão Colombo e o Tratado de Tordesilhas

"Em 1492 Cristóvão Colombo atingiu as ilhas da América Central (...). Radiante, iniciou a viagem de regresso, (...) tendo ido visitar D. João II (...).

O rei recebeu-o com afabilidade mas declarou que, devido ao Tratado de Alcáçovas, todas as terras descobertas a sul das Canárias lhe pertenciam. Portanto, embora o navegador tivesse partido ao serviço dos reis de Espanha, as terras ficariam para a Coroa portuguesa. (...) Para resolver o problema das terras descobertas por Colombo trocaram-se várias embaixadas; (...) mas as grandes decisões resultaram do contacto direto entre os procuradores do rei de Portugal e dos reis de Espanha.

Em 1494 Portugal e Espanha dividiram de novo o mundo ao meio, ficando metade para cada um."

Ana Maria Magalhães e outros: *Os Descobrimentos Portugueses*

Doc. 11 – Tratado de Tordesilhas

"D. Fernando e D. Isabel, pela graça de Deus, Rei e Rainha de Castela (...) concordamos que se marque pelo dito mar oceano uma linha direita de pólo a pólo, 370 léguas para poente das ilhas de Cabo Verde (...) E tudo o que até aqui foi achado e descoberto e daqui em diante se descobrir para levante [= oriente] (...) fique e pertença ao dito Senhor Rei de Portugal (...)"

Tratado de Tordesilhas in Silva Marques: *Descobrimentos Portugueses*

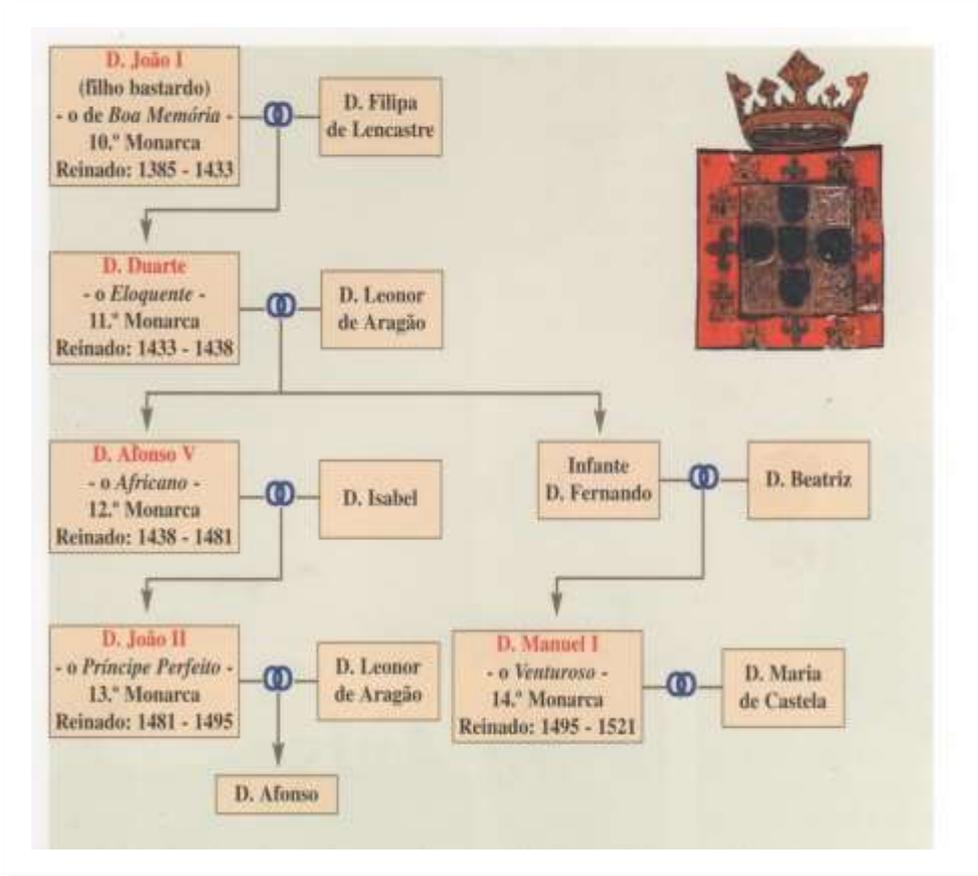


Doc. 12 – Assinatura do Tratado de Tordesilhas, em 1494

Doc. 13 – "Divisão do Mundo" pelo Tratado de Tordesilhas



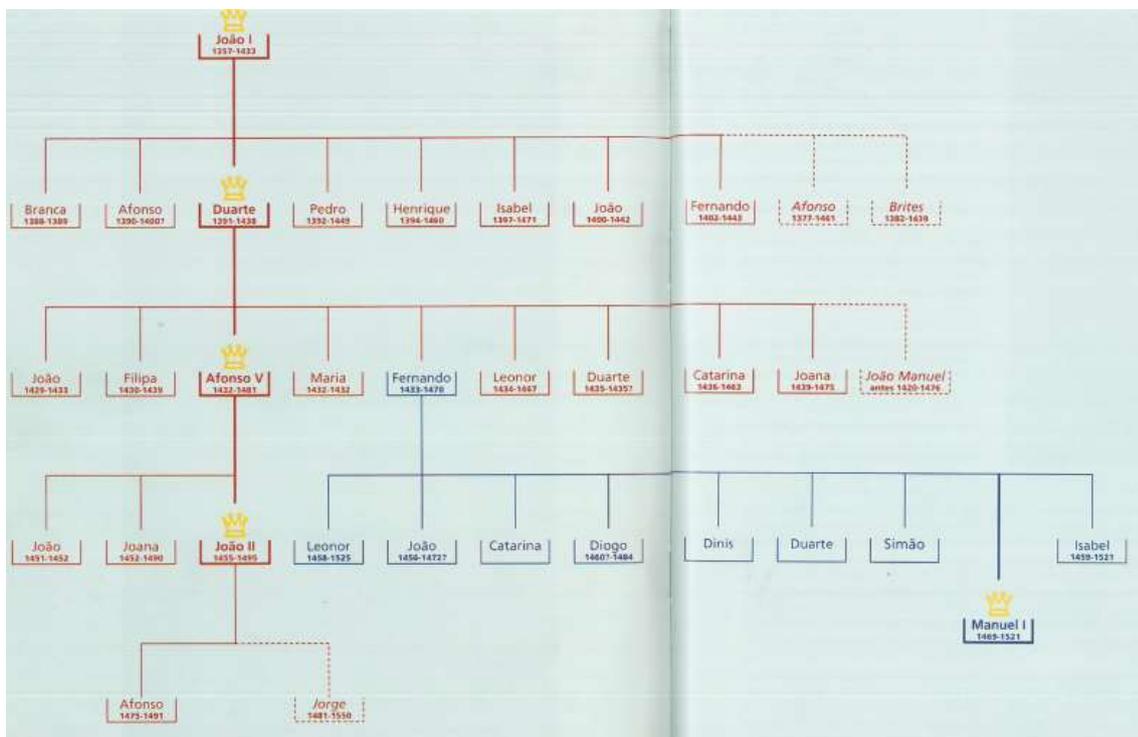
Anexo 14: Genealogia fornecida na 1.ª sessão de intervenção e utilizada ao longo das restantes intervenções (contempladas, ou não, no projeto de investigação)



Fonte: Sousa, M. (2001). *Reis e Rainhas de Portugal*. Covilhã: SpOrPress, p. 61.

Fonte: Sousa, M. (2001). *Reis e Rainhas de Portugal*. Covilhã: SpOrPress, p. 61.

Anexo 15: Genealogia simplificada da Dinastia de Avis



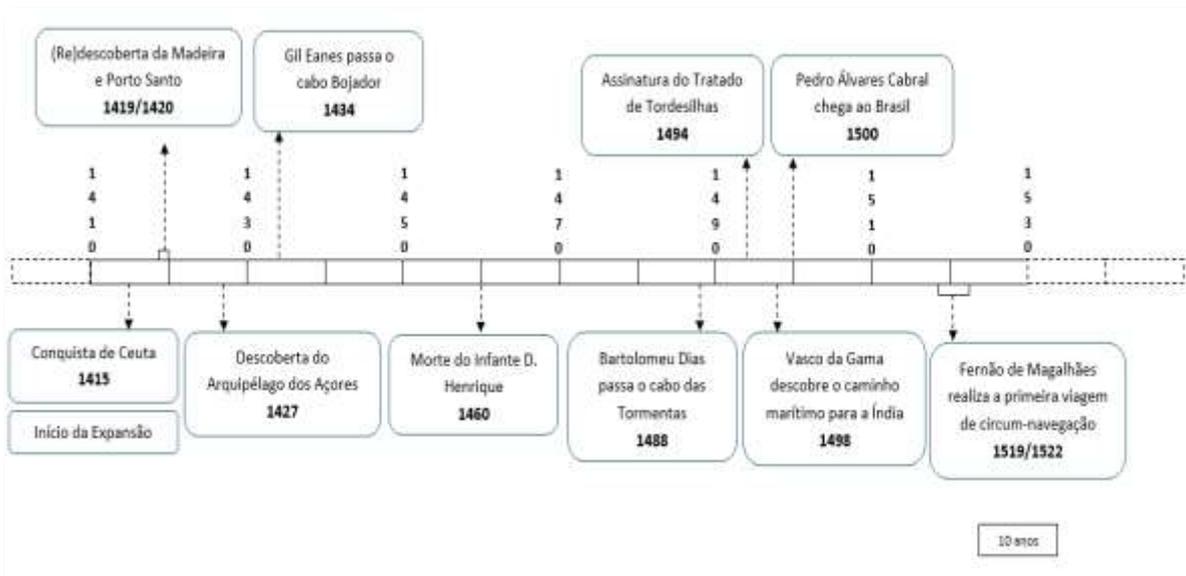
Fonte: Proença, M. e Pinto, M. (1997). *D. João II*. Ministério da Educação. Lisboa: Grupo de trabalho para a Comemoração dos Descobrimentos Portugueses.

Anexo 16: Ficha de trabalho para interpretação de uma genealogia e cruzamento de dados da genealogia com uma linha de tempo

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

1. 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.



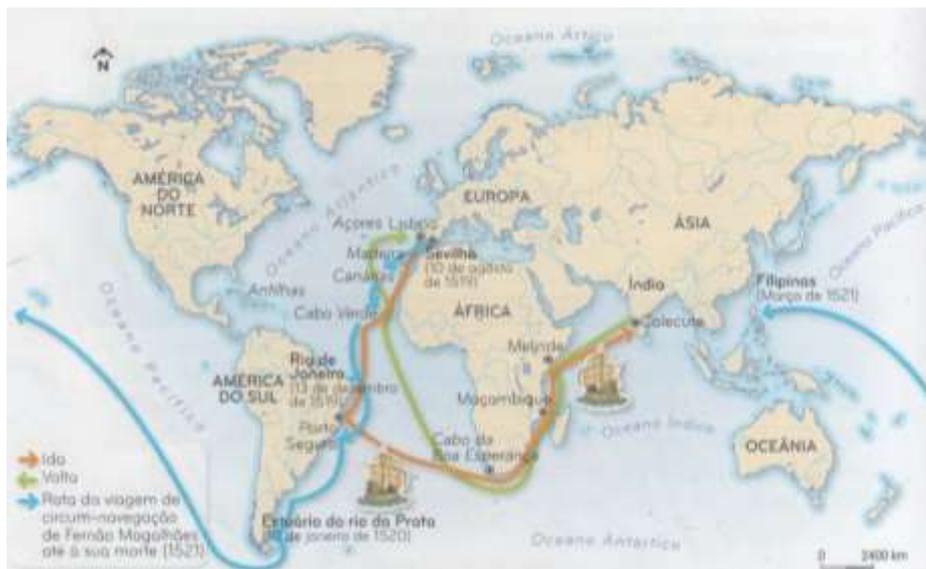
- 2.1. Em que reinado foi descoberto o caminho marítimo para a Índia?
- 2.2. A que navegador português ficou associado este acontecimento?

2.3. Quantos anos passaram desde a passagem do cabo da Boa Esperança e a chegada à Índia por mar?

Anexo 17: Ficha de trabalho para cruzar a informação presente numa genealogia e num mapa

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

1. Observa o seguinte mapa, que descreve as viagens de Pedro Álvares Cabral e Fernão Magalhães.



1.1. Em que reinado se concretizou a viagem de Fernão Magalhães? Justifica a tua resposta.

.....
.....
.....

2. Por que razão podemos dizer que a viagem de Fernão Magalhães confirmou a esfericidade da Terra?

.....
.....
.....

Anexo 18: Ficha de metacognição aplicada no 2.º ciclo

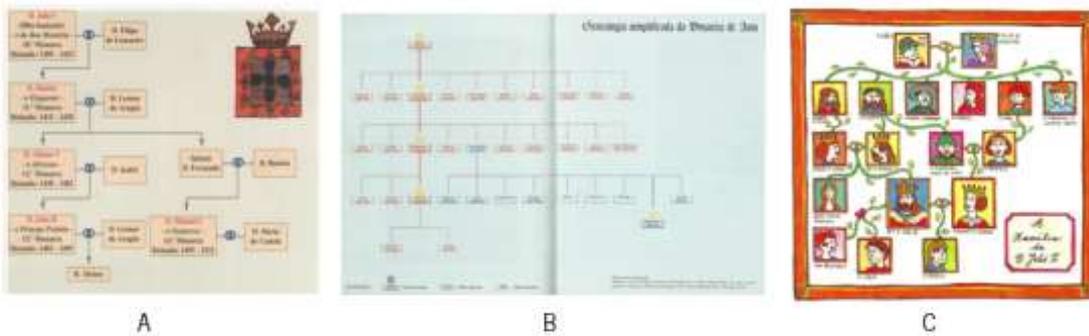
Escola EB 2 e 3 de Gualtar
5º ano – História e Geografia de Portugal

Pensar sobre o que aprendemos...

Lê atentamente as questões que te são colocadas e responde, de forma clara e cuidada.

I

1. Repara nas genealogias que foram utilizadas ao longo das aulas de abordagem à Expansão Marítima Portuguesa:



1.1. Consideras que a utilização das genealogias contribuiu para uma melhor aprendizagem sobre este período? **Justifica** a tua opinião.....

.....
.....
.....

1.2. Das três genealogias utilizadas seleciona, **justificando**:

a) Aquela que te ajudou a **compreender melhor** o período da expansão marítima portuguesa:
.....Justificação.....
.....

b) Aquela que foi, para ti, **mais difícil** de interpretar/compreender:
Justificação:.....
.....

1.3. Relativamente à análise das genealogias, o que foi mais difícil de compreender? (seleciona a opção com um **X** e **justifica**)

a) Compreender as relações de parentesco entre os diferentes elementos apresentados.

b) Cruzar a informação presente nas diferentes genealogias.

- c) Cruzar a informação presente nas linhas de tempo com a informação presente nas genealogias.
- d) Perceber a razão pela qual D. Manuel I foi rei de Portugal após a morte de D. João II, a partir dos dados fornecidos pelas genealogias.
- e) Associar factos e acontecimentos da Expansão Marítima Portuguesa à sucessão de reinados implícita nas genealogias.

Justificação:.....

II

2. Ordena as atividades apresentadas, em baixo, de 1 a 7, de acordo com a sua ordem de importância (1 - menos importante e 7 - mais importante) para a compreensão do período da Expansão Marítima Portuguesa.

- a) Analisar documentos escritos ____
- b) Realizar a biografia de D. João II ____
- c) Analisar Genealogias ____
- d) Completar a linha de tempo ____
- e) Analisar imagens ____
- f) Interpretar linhas de tempo ____
- g) Analisar mapas ____

III

3. Completa a coluna da direita, de acordo com tua opinião:

O que mais gostei de aprender sobre a Expansão Marítima Portuguesa...	
O que não compreendi tão bem...	
O que posso fazer para compreender melhor...	
Gostava de saber mais sobre...	

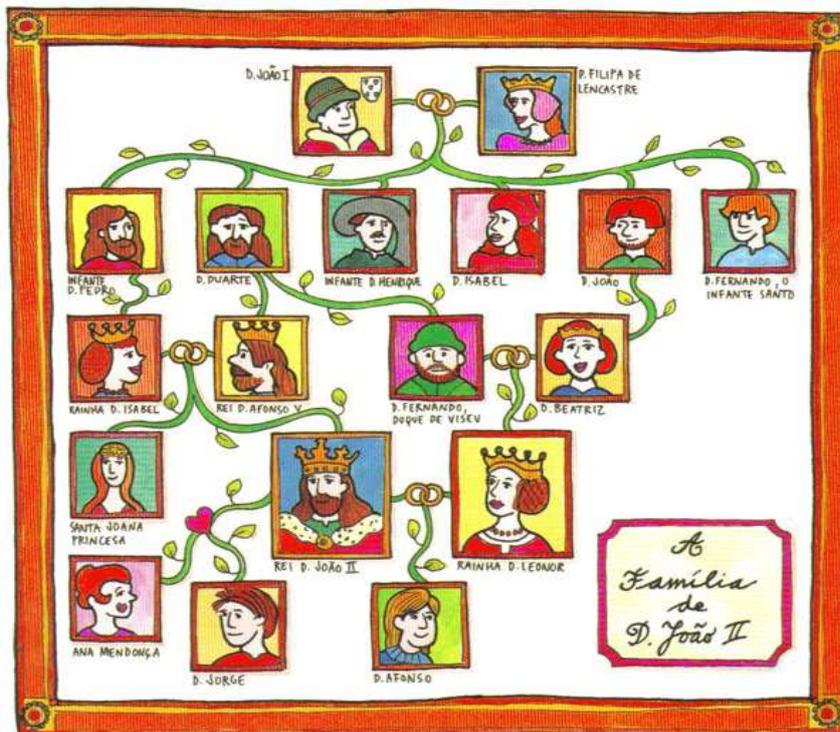
O que posso fazer para saber mais...

IV

4. Como avalias o teu empenho e comportamento durante as aulas e atividades realizadas?.....
.....
.....
.....

Obrigada pela tua colaboração. 😊

Anexo 19: Genealogia de D. João II



Fonte: Magalhães, A. M. e Alçada, I. (1995). *Na Crista da Onda 3, D. João II, Revista bimestral da Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses e do Grupo de Trabalho para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses*. Lisboa: Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses, p. 3.

Anexo 20: Linha de tempo a completar pelos alunos



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

Nome: _____

A Expansão Marítima Portuguesa

1	1	1	1	1	1	1
4	4	4	4	4	5	5
1	3	5	7	9	1	3
0	0	0	0	0	0	0



D. João I



D. Duarte



D. Afonso V



D. João II



D. Manuel

10 anos