



Ana Mafalda Camilo

Poucochinho

Nº160140001

Relatório do Projeto de Investigação

A utilização de recursos *scripto-* *-visuais* no ensino da História e da Geografia de Portugal

Relatório da Componente de Investigação de Estágio
IV do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do
1º Ciclo do Ensino Básico

Orientadora: Prof^a Doutora Ana Maria Pessoa

VERSÃO DEFINITIVA

Setúbal, novembro de 2018

Ana Mafalda Camilo
Poucochinho
Nº160140001

A utilização de recursos *scripto-* *-visuais* no ensino da História e da Geografia de Portugal

Instituição: Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Educação

Curso: Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico

Ano letivo: 2017/2018

Unidade curricular: Estágio IV

Supervisora do Estágio: Profª Doutora Ana Cristina Sequeira

Orientadora deste trabalho: Profª Doutora Ana Maria Pessoa

Constituição do Júri

Presidente: Profª Doutora Mariana Abrantes Oliveira Pinto Alte da Veiga

Vogais: Profº Doutor Carlos José das Neves Moreira Cardoso da Cruz

Profª Doutora Ana Maria Pires Pessoa [Orientadora]

VERSÃO DEFINITIVA

Setúbal, novembro de 2018

Ao meu grande amigo e querido avô.

Agradecimentos

Consegui terminar esta etapa porque tive grandes pessoas a meu lado que me apoiaram e às quais quero, especialmente, agradecer.

À minha família, particularmente aos meus pais e ao meu irmão, pelo apoio e amor incondicional e à minha tia Deonilde, por toda a ajuda.

À minha orientadora, a Professora Doutora Ana Maria Pessoa, pelas palavras certas, pelo apoio nos momentos difíceis e por toda a dedicação a este projeto.

A todas as educadoras, professoras e crianças, por me ajudarem a crescer enquanto pessoa e futura profissional, principalmente à professora Ângela Bandarra e às crianças da sua turma, que permitiram a realização deste projeto.

A todos os meus amigos e amigas que são como família.

Às minhas amigas que partilharam esta etapa comigo, por todas as aventuras que vivemos e por todo o companheirismo, quer nos momentos bons, quer nos menos bons.

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, me ajudaram a realizar este projeto e a terminar esta etapa.

Resumo

Este estudo tem como objetivo refletir sobre a utilização de recursos pedagógicos *scripto-visuais*, no ensino da História e da Geografia de Portugal, numa turma de 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico. Para elaborar esta investigação, optei por uma abordagem qualitativa, de cariz interpretativo, a partir duma experiência de ensino. Foram realizados três momentos de implementação de diferentes estratégias: em dois deles foram utilizados recursos *scripto* e, num outro, recursos visuais. Todos eles abordaram conteúdos do currículo, no que diz respeito à História e à Geografia de Portugal.

Palavras-chave: recursos pedagógicos; recursos *scripto-visuais*; ensino da História e da Geografia de Portugal no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Abstract

This study aimed at reflecting on the use of pedagogical scripto-visuals resources on History and Geography of Portugal, teaching in a 4th class of 1st cycle of Basic Education. To perform this work, I opted for a qualitative approach, at interpretative level, based on an educational experiment. There were three different strategies implemented: in two of them there were used scripto resources and in the other it was used visual resources. All of them addressed curriculum contents of History na Geography of Portugal.

Keywords: pedagogical resources; scripto-visuals resources; History na Geography of Portugal teaching on 1st cycle of basic education.

Índice

Capítulo 1 - Introdução.....	1
Capítulo 2 - Enquadramento teórico.....	7
2.1 - Recursos pedagógicos <i>scripto</i> : a escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico	7
2.1.1 O texto narrativo.....	10
2.1.2 O texto biográfico.....	13
2.2 O ensino do Estudo do Meio no 1º Ciclo do Ensino Básico.....	14
2.3 O ensino da História de Portugal no 1º Ciclo do Ensino Básico	16
2.3.1 Como trabalhar a História	18
2.3.2 Desenvolvimento do pensamento histórico.....	20
2.4 Recursos pedagógicos visuais: a utilização de mapas	22
2.5 O ensino da Geografia no 1º Ciclo do Ensino Básico	26
Capítulo 3 - Metodologia de Investigação.....	28
3.1 Abordagem qualitativa.....	28
3.2 Investigação-ação.....	29
3.3 Métodos de recolha de dados	30
3.3.1 Observação participante	30
3.3.2 Inquérito por questionário	32
3.3.3 Inquérito por entrevista	33
3.3.4 Inquérito por entrevista – <i>focus group</i>	34
3.3.5 Análise documental	38
3.4 Análise de dados	39
3.5 Contexto de desenvolvimento do trabalho.....	40
3.6 Dispositivos e procedimentos de intervenção.....	42
Capítulo 4 – Apresentação da intervenção	44
4.1 Atividade “A Vida dos Camponeses na Idade Média”	44

4.2 Atividade “Biografia de Carolina Beatriz Ângelo”	48
4.3 Atividade “Evolução Histórico-Geográfica de Portugal”	52
4.4 Análise dos dados	55
4.4.1 Atividade “A Vida dos Camponeses na Idade Média” (apêndices 9 e 12).....	56
4.4.2 Atividade “Biografia de Carolina Beatriz Ângelo” (apêndices 10 e 13)	58
4.4.3 Atividade “Evolução Histórico-Geográfica de Portugal” (apêndice 11)	60
4.4.4 Análise dos questionários realizados às crianças	61
4.4.5 Análise da entrevista realizada à professora cooperante	62
4.4.6 O olhar dos participantes: análise da entrevista <i>focus-group</i> realizadas às crianças.....	63
4.4.7 O olhar da professora cooperante: análise do questionário realizado	65
Capítulo 5 - Considerações finais	66
Referências bibliográficas	70
Apêndices	77
Apêndice 1 – Questionário realizado às crianças	77
Apêndice 2 – Questionário realizado à professora cooperante	78
Apêndice 4 – Guião de entrevista realizada à professora cooperante.....	80
Apêndice 5 – Consentimento informado da professora cooperante sobre a realização da entrevista.....	82
Apêndice 6 – Guião das entrevistas – <i>focus group</i>	83
Apêndice 7 – Autorização da professora cooperante para a realização das entrevistas – <i>focus group</i> às crianças.....	85
Apêndice 8 – Critérios de seleção das crianças para cada grupo das entrevistas – <i>focus group</i>	86
Apêndice 9 – Transcrição da atividade “A vida dos camponeses na Idade Média” ...	87
Apêndice 10 – Transcrição da atividade “Biografia de Carolina Beatriz Ângelo”	97

Apêndice 11 – Transcrição da atividade “Evolução Histórico-Geográfica de Portugal”	106
Apêndice 12 - Tabelas de apreciação das produções das crianças na atividade “A Vida dos Camponeses na Idade Média”	119
Apêndice 13 - Tabelas de apreciação das produções das crianças na atividade “Biografia de Carolina Beatriz Ângelo”	122
Apêndice 14 - Tabelas de apreciação dos questionários realizados às crianças antes da realização das atividades.....	125
Apêndice 15 – Transcrição da entrevista realizada à professora cooperante.....	132
Apêndice 16 – Respostas da professora cooperante ao questionário.....	135
Apêndice 17 – Transcrição da entrevista <i>focus group</i> realizada às crianças	137
Apêndice 18 – Diapositivos <i>PowerPoint</i> apresentado na atividade “Biografia de Carolina de Beatriz Ângelo”	142
Apêndice 19 – Vídeo elaborado pelo programa Movie Maker apresentado na atividade “Apêndice 19 - A vida dos camponeses na Idade Média.mp4”	148
Apêndice 20 - Vídeo elaborado pelo programa Movie Maker apresentado na atividade “Apêndice 20 - Evolução histórico-geográfica de Portugal.mp4”	149

Índice de Tabelas

Tabela 1- Proposta de classificação textual (Coimbra, 2008, p. 93).	11
Tabela 2 - Questões sobre o mapa (Katuta, 2002, p. 173) (adaptado).....	25
Tabela 3 - Cronograma das atividades	43
Tabela 4 - Referências realizadas pelas crianças.....	57
Tabela 5 - Aspectos mencionados pelas crianças.....	60
Tabela 6 - Temas referidos com mais frequência pelas crianças	61

Índice de Figuras

Figura 1 – Base conceptual para biografia de Carolina Beatriz Ângelo	51
Figura 2 – Dados sobre Carolina Beatriz Ângelo.....	52
Figura 5 - Portugal e parte da Europa vistos do espaço (Lusa, 2017)	106
Figura 6 - Império Romano (Rodrigues, 2001)	108
Figura 7 - A Europa em 1225 (Rodrigues, 2001)	110
Figura 8 – Portugal em 1561 (Manuel, 2005)	110
Figura 9 – Reino do Algarve em 1249 (Martins J. A., 2017).....	111
Figura 10 - A Europa em 1500 (Rodrigues, 2001)	112
Figura 11 - A expansão portuguesa e espanhola (séc. XV-XVI) (Rodrigues, 2001) ...	112
Figura 12 – Mapa do Império Português (1415 – 1999) (Haag, 2012)	113
Figura 13 – Mapa-mundo do ponto de vista dos australianos (Cappelletti, 2015).....	113
Figura 14 – Mapa-mundo do ponto de vista do Império chinês (Almeida, 2010)	114
Figura 15 – “Portugal não é um país pequeno” (Torres, 2015).....	115
Figura 16 – Representação de Portugal (Azevedo, 2009)	115
Figura 17 – Representação de Portugal (Paçopes, 2013)	116
Figura 18 – Mapa oficial de Portugal (Lapo, 2011)	116
Figura 19 – Mapa dos países fundadores da Comunidade Económica Europeia (1957) (Freitas J. , 2009)	117
Figura 20 – Comunidade Económica Europeia em 1986 (Moledo, 2014).....	117
Figura 21 - A Europa em 1992 (Rodrigues, 2001)	118
Figura 22 – Mapa da União Europeia após o BREXIT (2018) (Frizio, 2016)	118

Capítulo 1 - Introdução

Cabe ao professor estar atento aos seus alunos [as] e às possibilidades do meio, para determinar até que ponto, no seu ensino, poderá utilizar na explicação histórica os contributos de outros ramos do saber (Proença, 1992, p. 95).

O estudo e o ensino da História são duas áreas que, desde os finais do século XIX até à atualidade, têm suscitado inúmeras reflexões quer por parte de historiadores (Mattoso, 1994 e Ramos, 2009), quer por parte de pedagogos. Neste trabalho segue-se, muito próximo, a produção que na área do ensino e aprendizagem da História tem sido realizada por autores como Kieran Egan (1990); Roldão (1987); Cândida Proença (1992 e 2000) e Noémia Félix (1998). Neste projeto seguirei as orientações postuladas por, especialmente, Maria do Céu Roldão e Cândida Proença.

A História é, numa noção iluminista e progressiva, “o estudo do desenvolvimento do homem através dos processos de que ele é suscetível: progresso físico, progresso intelectual, progresso moral, progresso económico e progresso político” (Proença, 2000, p. 25). Como todas as ciências, esta é considerada, não só, mais do que uma estrutura organizada de conhecimentos elaborados, mas também “um método de investigação do passado, onde o processo e o produto não são facilmente separáveis” (Félix, 1998, p. 17). Mas esta área nem sempre foi considerada ciência e disciplina. O termo “científico” foi atribuído à História por Ranke no século XIX (Félix, 1998).

O professor deve promover nos alunos (as) a curiosidade pelo acontecimento histórico, através da observação direta e das narrações, dando significado a cada uma (Herrero & Fabregat, 1991). Enquanto mediador entre a ciência e a disciplina, este tem como principal objetivo dar uma “dimensão didática ao conteúdo” (Félix, 1998, p. 27), ou seja, “as relações entre o conhecimento histórico, tal como o concebe a historiografia, e o conhecimento histórico escolar [devem] ser orientadas por uma clarificação dos pressupostos de partida para a selecção daquela História que se pretende que os alunos [as] aprendam” (Félix, 1998, p. 27).

É com base nos pontos de vista apresentados anteriormente que desenvolvi a motivação para a realização deste estudo, no qual optei pela abordagem de uma área científica e

específica do 1º Ciclo do Ensino Básico: a área de Estudo do Meio. Decidi trabalhar esta área do currículo com uma outra, a saber, a área de português, uma vez que o meu foco é a produção escrita do género textual narrativo a partir dos conteúdos da área de Estudo do Meio. A escolha deste tema partiu do meu interesse crescente nestas duas áreas, que foi aumentando ao longo do meu percurso académico, particularmente nestes últimos meses do estágio¹ do 1º Ciclo do Ensino Básico. Motiva-me acreditar que posso mudar alguma coisa na vida das crianças, foi isso que tentei fazer no estágio que realizei, no que diz respeito à forma como os conteúdos foram abordados e aos recursos pedagógicos a que estas estavam habituadas. Antes da minha intervenção e sempre que que estava em causa a elaboração escrita de textos narrativos, observei alguma desmotivação por parte das crianças. É por isso que pretendo contribuir para dar sentido à escrita, não só promovendo a compreensão da sua importância, como estimulando a sua utilização através da produção de textos que promovam a aquisição de conhecimentos na área de História e Geografia de Portugal.

O título do meu projeto de investigação é, pelas razões expressas, o seguinte: a utilização de recursos *scripto*-visuais no ensino da História e da Geografia de Portugal.

Pretendo apresentar uma forma de ensino da história, libertada da “aridez” e do carácter “enfadonho” das aulas”, passando estas a ter uma forma interessante e motivadora em que a professora conversa com os (as) seus (suas) alunos (as), mantendo-os (as) interessados (as) e motivados (as) (Proença, 2000).

Relacionados com o tema do meu projeto, na medida em que também se baseiam em recursos pedagógicos para o ensino e/ou aprendizagem da História e da Geografia de Portugal, enumero alguns estudos que já foram realizados nesta escola: a utilização da Banda Desenhada no ensino da História e da Geografia de Portugal, de António Serra (2016); a utilização do friso cronológico no ensino e aprendizagem da História e Geografia de Portugal, de Andreia João (2015); e, a biografia histórica como processo de produção textual e consolidação de aprendizagens em Estudo do Meio, de Susete Bilro (2016). Estes trabalhos constituíram um apoio na realização deste projeto.

¹ Estágio iniciado a 12 de março de 2018 e terminado a 29 de maio de 2018.

O meu objetivo é analisar a aquisição e consolidação de conhecimentos relativos à História e Geografia de Portugal através de recursos pedagógicos diferentes daqueles que são habitualmente utilizados, ou seja, além do manual escolar ou em alternativa ao mesmo. Nesta perspetiva, parti do uso da técnica narrativa, aprendida em Português, para trabalhar os conteúdos de Estudo do Meio.

Ao selecionar esta temática pretendo trabalhar os objetivos previstos no Programa de Estudo do Meio do Ensino Básico. Neste documento é referido que as crianças devem “desenvolver e estruturar noções de espaço e de tempo e identificar alguns elementos relativos à História e Geografia de Portugal” (Ministério da Educação, 2009, p. 103).

No que diz respeito à área de Português, segundo o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (2015, p. 7), “nos primeiros anos do Ensino Básico, assume uma grande importância a ligação entre a Oralidade e o ensino dos conteúdos do domínio da Leitura e da Escrita”. Sendo que, segundo este documento, “a linguagem escrita é uma representação da linguagem oral; o sistema de escrita que utilizamos representa uma estrutura da fonologia da língua, que são os fonemas” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015, p. 7).

Desenvolver o meu projeto nesta área justifica-se também pela importância da linguagem e expressão escrita na sociedade, tal como nos indicam Barbeiro e Pereira (2007, p.5): “a capacidade de produzir textos escritos constitui hoje uma exigência generalizada da vida em sociedade (...) e a sociedade contemporânea reforça cada vez mais a necessidade de os seus membros demonstrarem capacidades de escrita”.

O Relatório Nacional 2013-2015 sobre as Provas Finais do 1º Ciclo do Ensino Básico (Sousa, et al., 2017) apresenta “escrever textos narrativos” como um dos objetivos de avaliação relativamente ao domínio da Escrita. Nele se refere que, “apesar do desempenho satisfatório no item de Escrita, e, tomando como referência o parâmetro C (estrutura e coesão), verifica-se que este desempenho não é inteiramente consistente com o desempenho na construção de respostas restritas que envolvam igualmente a produção de um discurso estruturado e coeso (...)” (Sousa, et al., 2017, p. 16). Estes autores salientam “a importância de propiciar oportunidades de escrita aos alunos, incentivando a diversidade de tipologias textuais, ajudando-os a criar procedimentos de revisão crítica e reescrita dos seus próprios textos” (Sousa, et al., 2017, p. 16).

A importância atribuída a este tema no Programa de Português do Ensino Básico é especificamente mencionada pela professora cooperante que pretende, apoiando-me neste projeto, responder às necessidades cognitivas da turma na qual realizei a minha investigação. Necessidades essas que consistem na carência de acesso a diferentes recursos pedagógicos, de estímulos de aprendizagem e de motivação para a produção escrita de textos.

No que diz respeito ao Estudo do Meio, considere, apoiada pela professora cooperante, que seria também adequada esta intervenção uma vez que a produção de textos narrativos pode ser transversal ao estudo de diferentes conteúdos e áreas do saber.

Uma vez que “o Estudo do Meio está na intersecção de todas as outras áreas do programa, podendo ser motivo e motor para a aprendizagem nessas áreas” (Ministério da Educação, 2009, p. 101), considero importante a sua articulação com a área de Português. Desta forma, pretendi estimular “a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos [as] através da articulação e da contextualização dos saberes” (Ministério da Educação, 2004, p. 17).

Em relação à minha abordagem da área de Português, esta tem como objetivo melhorar a capacidade compositiva das crianças relativamente ao género textual narrativo. Dessa forma, realizei dois momentos de escrita. No primeiro momento, propus às crianças a escrita de um texto que teve como conteúdo a caracterização da vida quotidiana dos camponeses na Idade Média. De seguida, na segunda atividade realizada, a atividade de escrita esteve presente na elaboração de uma biografia. Estes momentos de escrita respeitaram o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico no que diz respeito aos seguintes objetivos: “escrever textos narrativos; escrever pequenos textos, integrando os elementos “quem, quando, onde, o quê, como” e respeitando uma sequência que contemple: apresentação do cenário e das personagens, ação e conclusão e introduzir descrições na narrativa” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015, p. 60).

No Estudo do Meio foquei-me na abordagem de três conteúdos: a vida quotidiana dos camponeses na Idade Média, a biografia de uma personagem histórica, feminina (Carolina Beatriz Ângelo), e a evolução histórico-geográfica de Portugal ao longo dos séculos (séc. VI-XXI). Escolhi estes conteúdos para a realização das atividades porque

me permitiram não só abordar os conteúdos previstos pelo currículo, como também, desenvolver os objetivos deste projeto.

Quanto às atividades de realização de um texto sobre a vida quotidiana dos camponeses na Idade Média e de elaboração de uma biografia sobre Carolina Beatriz Ângelo, estas situam-se especificamente na área de História de Portugal. Estes conteúdos respeitam o Programa do Estudo do Meio quando se referem os seguintes objetivos: “conhecer personagens e factos da história nacional (...), recolher dados sobre aspectos da vida quotidiana de tempo em que ocorreram esses factos (...)” (Ministério da Educação, 2009, p. 113).

A última atividade que referi, a observação de diversas representações, em mapa do território Portugal ao longo dos séculos, tem como objetivo uma abordagem à área da Geografia de Portugal. Está presente no Programa de Estudo do Meio nos seguintes objetivos: “Portugal na Europa e no Mundo e localizar Portugal no mapa da Europa” (Ministério da Educação, 2009, p. 122). Segundo o Relatório Nacional 2016 e 2017 sobre as Provas de Aferição do Ensino Básico (Sousa & Pereira, 2018), mais concretamente sobre História e Geografia de Portugal do 2º Ciclo do Ensino Básico, “55% dos [as] alunos [as] conseguiram localizar Portugal continental em relação ao continente europeu” (p.52). Isto significa que 45% das crianças não o conseguiram fazer, e, como este projeto foi implementado numa turma de 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, considero que tornou esta atividade ainda mais pertinente.

Sendo que “o 1º Ciclo do Ensino Básico constitui uma etapa fundamental no percurso escolar dos alunos” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015, p. 7), a implementação deste projeto permitiu às crianças não só a aquisição e consolidação de conhecimentos relativamente à História e Geografia de Portugal mas também, e, simultaneamente, o desenvolvimento de capacidades a nível da produção textual, literacia visual e espacial.

Tendo em conta os aspetos anteriormente referidos, apresento as intervenções que considero essenciais no meu projeto de investigação:

- **no que diz respeito à área de Estudo do Meio:** utilizar recursos pedagógicos inovadores, diversificados, e fora do comum em relação aos que são e como são

habitualmente utilizados para adquirir e consolidar conhecimentos sobre História e Geografia de Portugal;

- **no que concerne à área de Português:** promover e diversificar a produção escrita de textos do género textual narrativo.

Este relatório está organizado, no que diz respeito à sua estruturação, em cinco, seguidos da bibliografia e um conjunto de apêndices que contêm todos os materiais usados neste estudo.

No primeiro capítulo, que agora termina, na introdução deste trabalho, inclui a identificação do tema selecionado como objeto de estudo e como projeto em contexto de estágio, a justificação e pertinência do tema de investigação, as motivações pessoais e profissionais que o justificam, bem como os objetivos e, por último, a explicitação da organização que defini para este relatório.

O segundo capítulo diz respeito ao quadro teórico de referência deste projeto. Abordo a definição de recursos *scripto*-visuais onde incluo a escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico, mais especificamente, a escrita de um texto narrativo e de uma biografia, o Estudo do Meio, a História e a Geografia como currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico.

A metodologia do projeto, a justificação teórica da mesma, a identificação dos métodos de recolha de dados, os instrumentos de análise de dados, o contexto de desenvolvimento do trabalho e a descrição dos procedimentos de intervenção correspondem ao terceiro capítulo.

A descrição e interpretação da intervenção bem como a análise dos dados recolhidos constituem ao quarto capítulo.

No quinto e último capítulo apresento as considerações finais sobre o projeto de investigação, refletindo sobre aspetos a melhorar, também sobre as aprendizagens que realizei, a possibilidade de replicar, futuramente, este projeto, em contexto profissional.

Capítulo 2 - Enquadramento teórico

Como neste trabalho será realizada uma reflexão sobre as potencialidades da utilização de recursos pedagógicos *scripto*-visuais no ensino da História e da Geografia de Portugal, começo por apresentar, neste capítulo, a revisão da literatura que possibilitou uma melhor compreensão do tema em estudo.

Para o título do meu projeto, abordarei, primeiramente, os recursos pedagógicos *scripto* utilizados no mesmo, ou seja, a escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente a escrita de um texto narrativo e de um texto biográfico. De seguida, irei abordar de que forma é realizado o ensino do Estudo do Meio no 1º Ciclo do Ensino Básico, já que esta é a área curricular em que se insere a História e da Geografia de Portugal, parte do tema deste projeto. Irei também fazer uma breve análise ao ensino da História de Portugal no 1º Ciclo do Ensino Básico na qual incluirei a forma como a História deve ser trabalhada, segundo alguns autores, e de que forma pode ser desenvolvido o pensamento histórico. Por último, irei justificar os contributos dos recursos pedagógicos visuais utilizados neste projeto, que foram os mapas, no ensino da Geografia de Portugal, bem como o enquadramento do ensino desta área no 1º Ciclo do Ensino Básico.

2.1 - Recursos pedagógicos *scripto*: a escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico

Como acima referido, começo por esclarecer o conceito de “recursos pedagógicos *scripto*”, incidindo na abordagem da escrita.

A escrita é um dos recursos pedagógicos utilizados no ensino da História e da Geografia de Portugal neste projeto, e, por esse motivo, considero necessário justificar a sua importância no contexto em que foi utilizada: no 1º Ciclo do Ensino Básico, mais propriamente, numa turma de 4º ano.

A leitura e a escrita são duas competências essenciais quer no quotidiano, quer no 1º Ciclo do Ensino Básico, este que “constitui uma etapa fundamental no percurso escolar dos alunos” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015, p. 7). Estas duas capacidades são normalmente associadas devido às potencialidades comuns que têm e que permitem o apoio entre as mesmas (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015). No entanto,

“dado que existem situações em que a oralidade empresta à escrita as suas características com intuítos estéticos ou de verosimilhança discursiva e situações em que o discurso oral, em contextos mais formais, usa algumas das estruturas da escrita, escrita e oralidade são duas realidades diferentes” (Baptista, Viana, & Barbeiro, 2011, p. 12).

Nesta parte do trabalho, relativo ao capítulo do enquadramento teórico, irei focar-me na escrita, esta que é considerada “uma actividade com uma complexa dimensão neurológica que controla a aquisição e o desenvolvimento de competências de processamento cognitivo e de competências motoras” (Baptista, Viana, & Barbeiro, 2011, p. 9).

Pereira e Azevedo (2005, p.7) consideram que, “enquanto objectivo prioritário da Escola, o “saber escrever” recobre um conjunto complexo de “saberes” e “saberes-fazer” que implicam o sujeito que escreve na sua totalidade e a vários níveis: físico, sensório-motor, cognitivo, psicoafectivo (...)”. A interação comunicativa deve constituir um fator de motivação para a aprendizagem da escrita, já que, através desta, é possível transmitir ao outro algo de maneira eficaz, e ao mesmo tempo, ao escrever e ler o que escrevemos, aprendemos a pensar (Baptista, Viana, & Barbeiro, 2011).

Nesse sentido, “a própria escrita ajuda a pensar e a construir conhecimento sobre o próprio acto de escrever, [o que] significa activar um ensino que se centre no processo de escrita e não assente, apenas, na definição do que está bem ou mal, em função do produto final” (Pereira & Azevedo, 2005, p. 9).

No que diz respeito à aprendizagem da escrita, as crianças precisam de diversificar as produções que realizam para perceberem, não só que a escrita é um meio de comunicação, mas também as potencialidades desta estratégia de aprendizagem no que diz respeito a outros domínios do saber (Pereira & Azevedo, 2005).

Ainda relativamente às crianças, é importante que estas sejam capazes “de escrever de acordo com as mais variadas intenções comunicativas (...) [e] de se auto-corriger, de aumentar, de encurtar, aperfeiçoar os seus próprios textos em ordem a atingir os objectivos que lhe são propostos ou que se auto-propõe” (Reis & Adragão, 1992, p. 41).

Para desenvolver essas capacidades, o Programa de Português do Ensino Básico define, como objetivo geral, “produzir textos escritos de diferentes categorias e géneros,

conhecendo e mobilizando as diferentes etapas da produção textual: planificação, textualização e revisão (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015, p. 5).

Numa forma mais particular, e a corroborar o que foi apresentado, as Metas Curriculares para o Ensino Básico apresentam os seguintes objetivos específicos para as crianças que estão no 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico: “planificar a escrita de textos”; “redigir corretamente”; “escrever textos narrativos”; “1. escrever pequenos textos, integrando os elementos quem, quando, onde, o quê, como e respeitando uma sequência que contemple: apresentação do cenário e das personagens, ação e conclusão”; “2. introduzir descrições na narrativa” e “rever textos escritos” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015, p. 60 e 61).

Ao (à) professor (a), cabe usar os seus conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos para recorrer aos procedimentos metodológicos que considere adequados para uma aprendizagem bem-sucedida por parte dos alunos, tendo em vista uma articulação curricular horizontal e vertical dos conteúdos do currículo (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015, p. 38). No que refere, concretamente, ao “papel do professor [a] no desenvolvimento da escrita dos alunos, [este] tem vindo a ser crescentemente reconhecido” (Pereira & Azevedo, 2005, p. 86).

Um princípio pedagógico defendido por estes mesmos autores é o de que não se ensina uma criança a ler e a escrever, ela é que aprende, devendo-se assim ajudá-la fazer a sua aprendizagem, realizando o “acompanhamento” neste processo. Deste modo, e, “indo ao encontro das “Competências Essenciais do Ensino Básico”, é necessário assumir que, tal como dizem alguns investigadores, as competências não se ensinam, antes se criam condições para a sua construção” (Pereira & Azevedo, 2005, p. 15).

Concluindo, o (a) professor (a) deve promover o estabelecimento duma relação entre a criança e a escrita como uma experiência, uma aventura (Reis & Adragão, 1992), conduzindo-as “a descobrir o valor social e cultural da escrita” (Pereira & Azevedo, 2005, p. 15).

2.1.1 O texto narrativo

Incorporado na escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico, acima apresentada, o tipo de texto narrativo foi o selecionado como recurso *scripto* na elaboração deste projeto, pelo que irei, de imediato, apresentá-lo.

A apoiar os motivos apresentados na introdução que levaram à escolha deste recurso, apresento o facto de o texto narrativo ser considerado privilegiado no 1º Ciclo do Ensino Básico (Sousa & Silva, 2003). Deste tenra idade, as crianças têm contacto com os textos narrativos. Esta tese também é defendida por Girandello (2007, p.1) quando afirma que “a atividade de contar histórias é presença cotidiana nas creches e pré-escolas, sendo corretamente atribuídos o incentivo à imaginação e à leitura, a ampliação do repertório cultural das crianças e a criação de referenciais importantes do desenvolvimento subjetivo”.

Para além deste motivo, outro que me levou a escolher este género: apesar das provas de aferição de Português privilegiarem, em muitos dos anos em que estas são realizadas, a avaliação da competência textual a partir da produção escrita dum texto narrativo, muitos alunos chegam ao final deste ciclo demonstrando dificuldades nesta competência (Sousa & Silva, 2003, p. 181).

Assim, a escolha deste género teve como objetivo ir ao encontro do que é trabalhado predominantemente na sala de aula, mas que, ao mesmo tempo, continua a constituir uma dificuldade para as crianças.

O contacto que as crianças têm ao longo do seu percurso escolar com os diferentes tipos de texto é fundamental, desde os primeiros anos de escolaridade, pois a capacidade que estas têm de identificá-los está ligada à competência textual dos falantes (Neves & Oliveira, 2001).

A existência de vários tipos de textos em sala de aula e em situação de aprendizagem, segundo Van Dijk (citado por Neves e Oliveira, 2001, p.56) contribui positivamente para

“as atividades de compreensão, pela organização global do texto, da sua macro-estrutura semântica e da sua superestrutura; ao nível da produção, permite uma relação entre certos tipos de texto, os

marcadores e organizadores textuais; desenvolve ainda o conhecimento metatextual, dos parâmetros enunciativos e das implicações comunicacionais, ativadas por essa produção”.

O conhecimento do tipo de textos, da sua estrutura semântica e do seu papel comunicacional por parte das crianças dar-lhes-á capacidades de leitura e compreensão. Esta situação é semelhante à que acontece em História, pois nesta a compreensão dos acontecimentos do passado é essencial para a compreensão do presente.

A categorização dos textos é defendida por vários autores desde os anos 70. A proposta que apresento de seguida foi adaptada por Coimbra (2008) e tem por base as classificações textuais de Dolz Schneuwly (1996) e de Adam (1992; 1999; 2006). Estes autores têm como objetivo o estabelecimento de uma progressão temporal da escrita, atendendo às diferentes competências de escrita das crianças, às operações verbais e à variação de géneros e tipos.

Tabela 1- Proposta de classificação textual (Coimbra, 2008, p. 93).

TIPOLOGIAS TEXTUAIS Dominante sequencial	ESTRUTURA TEXTUAL	MARCAS LINGÜÍSTICAS Superfície	EXEMPLOS Géneros orais e escritos
NARRATIVA (relatar e narrar) Relato de experiências vividas situadas no tempo Mimese da acção através da construção da intriga	Situação inicial ↓ Problema – reacção (peripécias) ↓ Situação final (solução)	Presente Pretérito perfeito Pretérito imperfeito 1ª ou 3ª pessoa Expressões de tempo	Texto narrativo Conto, Fábula, Lenda Romance, Novela Banda desenhada Filme Diário Autobiografia, Biografia Curriculum vitae Reportagem, Crónica
DESCRITIVA (descrever) Descrição e regulação de comportamentos	Tema – Título ↓ Expansão ↓ Aspectualização (partes e propriedades) Construção da relação e do conjunto	Presente Pretérito imperfeito 3ª pessoa Modificadores (adjectivo, advérbio) Organizadores espaciais	Texto descritivo Relatório Instruções Receita Adivinha Horóscopo Regulamento Texto Publicitário
EXPOSITIVA (expor) Apresentação textual de diferentes formas de saberes	Seleccção, organização e hierarquização da informação ↓ Porquê?	Presente 3ª pessoa Conectores lógicos Frases nominais Paráfrases	Texto descritivo Conferência Artigo Entrevista Relatório científico

	+ Avaliação Como?	Vocabulário específico	Resumo de textos expositivos e explicativos
ARGUMENTATIVA (argumentar) Rejeição, refutação e negociação de pontos de vista	Tese ↓ Dados e organização das inferências (argumentos e contra-argumentos) ↓ Conclusão	Presente 1ª ou 3ª pessoa Conectores lógicos (causa, consequência, condição, conclusão,...) Tempos e modos actuais e factuais	Texto argumentativo Debate Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta de reclamação Carta de leitor Editorial

Ao observar este quadro, é possível verificar que cada tipo de texto incorpora diversos géneros textuais, como por exemplo, o texto narrativo engloba a biografia. Por essa razão, neste estudo será abordado o tipo de texto narrativo, e, posteriormente, o texto biográfico.

A expressão “texto narrativo” provém do termo “narrativa”, este que é considerado o ato de relatar um conjunto de conteúdos (Reis & Lopes, 1987). Numa forma mais específica, segundo Grasser, Golding e Long (1991), citado por Sim-Sim (2007, p. 35), “uma narrativa é uma descrição de eventos, baseados em experiências, ocorridas ou ficcionadas, seleccionados por quem escreve ou conta e descritos de acordo com uma organização estrutural que permite a antecipação de quem ouve ou lê”.

Segundo Sim- Sim (2007, p.35), “na sua essência a narrativa é um meio de comunicação entre quem conta ou escreve e quem lê ou ouve”. A mesma autora acrescenta ainda que “o grande objectivo da narrativa é a recreação de quem lê ou ouve, provocando respostas emocionais (surpresa, curiosidade, medo, satisfação) no leitor ou no ouvinte” (Sim-Sim, 2007, p. 35).

Enquanto texto literário, a narrativa tem dois grandes objetivos: “contar histórias através da escrita” e “usufruir do prazer da escrita” (Marcelino & Antunes, 2009, p. 34). Como principais componentes da narrativa destaco as personagens, que têm objetivos para realizar determinados atos; os contextos espacial e temporal em que acontecem esses atos; a existência de problemas, conflitos ou complicações com que a principal personagem se depara e a trama ou série de episódios descritos de acordo com estrutura discursiva que levam à resolução da complicação (Sim-Sim, 2007).

É com base nos aspetos anteriormente apresentados que considero importante trabalhar, explorar e promover trabalhos de aplicação e estudo da narrativa no 1º Ciclo do Ensino Básico.

No que diz respeito à ligação com a área de História, como acontece neste estudo, vários autores justificam a sua importância e defendem os contributos positivos que desta provêm. A narrativa tornou-se objeto de reflexão sobre conceitos, metodologicamente no que concerne à História, constitui-se como “estrutura ontológica” desta área (Félix, 1998).

A importância da utilização da narrativa como estratégia no ensino da História é ainda mencionada por Roldão, quando afirma que as narrativas são “estruturas organizativas de conteúdos que podem ser utilizados como estratégias, no sentido de tornar acessíveis e significativos para as crianças os temas que estudam” (Roldão M. , 1995, p. 71).

2.1.2 O texto biográfico

Como já foi referido, o tipo de texto narrativo integra vários géneros textuais. O projeto realizado considerou a escrita de uma biografia, subgénero da narrativa, um dos recursos *scripto* utilizados para o ensino, neste caso, da História de Portugal ao abordar o percurso de vida de Carolina Beatriz Ângelo. Desta forma, esse é o tema seguidamente apresentado.

A biografia consiste na representação, na sua maioria das vezes, em forma de relato, da vida de uma personalidade, abordando a sua existência, o seu crescimento e maturação, incluindo os eventos que lhe deram peculiaridade e, até mesmo, nos incidentes que afetaram essa personalidade (Reis & Lopes, 1987).

Existem vários tipos de biografias, como por exemplo a autobiografia, a biografia autorizada, a biografia tolerada e a biografia narrativa. Esta última foi a abordada neste projeto, já que as suas características enquadram-se nos objetivos do mesmo.

A biografia narrativa centra-se na dinâmica da história de uma vida e recorre a estratégias de carácter narrativo (Reis & Lopes, 1987). É necessário adotar uma atitude seletiva ao elaborar uma biografia, elegendo os factos mais importantes e desprezando os menos significativos (Raimundo, 2003). Desta forma são realçados os elementos mais

importantes de determinada personagem ao longo das diferentes etapas de desenvolvimento da sua vida.

2.2 O ensino do Estudo do Meio no 1º Ciclo do Ensino Básico

Apresentados os recursos *scripto* utilizados neste projeto, segue-se a abordagem ao ensino da História e da Geografia de Portugal. Este integra-se na área curricular de Estudo do Meio. Dessa forma, considero necessário apresentar a presença dessa área no currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico neste capítulo.

O Estudo do Meio privilegia uma abordagem de conteúdos de forma transdisciplinar, já que “está na intersecção de todas as áreas do programa, podendo ser motivo e motor para a aprendizagem nessas áreas” (Ministério da Educação, 2009, p. 101). Ao articular as várias áreas curriculares, o Estudo do Meio “oferece uma variedade de conteúdos objectivos, susceptíveis de se organizarem em temas aglutinadores de outras áreas programáticas” (Roldão, 1995, p.41), assumindo, assim, uma perspectiva adequada e integradora do currículo.

A articulação do Estudo do Meio com outras áreas do currículo é realizada de forma horizontal e vertical. Relativamente à primeira forma, é verificável nos temas que pressupõem a articulação de aprendizagens de outras áreas (Roldão, 1995) e que proporcionam, às crianças, a compreensão das interligações entre as várias áreas de saber, compreendendo o tema em estudo; a ampliação de competências relativamente a determinado assunto em estudo e o desenvolvimento de um tema em diferentes vertentes.

No que diz respeito à articulação vertical, esta consiste na organização dos conteúdos em que cada subtema de cada bloco temático vai sendo aumentado e ampliado ao longo dos anos. Esta progressão é defendida por Bruner (1960) como “aprendizagem em espiral”, em que os conceitos e conteúdos se repetem ao longo dos anos, mas aumentando o grau de profundidade, retomando o que tinha sido adquirido para integrar novas dimensões concetuais e temáticas.

Esta área engloba conceitos e métodos de diversas disciplinas científicas, como por exemplo a História, a Geografia e as Ciências da Natureza. Desta forma, tem como objetivo desenvolver, progressivamente, nas crianças a compreensão das inter-relações

entre a Natureza e a Sociedade (Ministério da Educação, 2009). Maria do Céu Roldão (1995) afirma que o carácter transversal do Estudo do Meio se deve à diversidade de áreas temáticas que este inclui, quer seja a realidade natural ou social, proporcionado conhecimentos de diferentes dimensões, como o crescimento do espírito crítico, de análise e reflexão; o entendimento e adaptação, com sensibilidade, a realidades de diversidade e diferença; a formação da identidade e o sentimento de posse; o prazer da descoberta através da imaginação, criatividade e abstração e, no que diz respeito ao mundo natural, cultural e social, o desenvolvimento de atitudes e valores.

Os conteúdos seleccionados para a área de Estudo do Meio baseiam-se, segundo Roldão (1999), num desenvolvimento progressivo de horizontes, que motiva as crianças a descobrir mais sobre o mundo ao seu redor. O ponto de partida deste alargamento é as realidades observadas e vivenciadas no meio próximo para chegar, posteriormente ao estudo da realidade social e ambiental. Dessa forma é realizada uma abordagem de conteúdos do específico para o geral.

O ponto de partida referido no parágrafo anterior envolve “diversas dimensões da vida do homem enquadrado na natureza e nos contextos sociais a que pertence” (Roldão M. , 1995, p. 33) e constitui um fator de motivação natural das crianças para a realização de aprendizagens significativas. Estas definem-se por “toda e qualquer forma de aprender em que o sujeito se envolve activamente, mobilizando as suas funções cognitivas e o seu potencial de adesão afectiva para o acto ou tarefa que lhe é apresentado – ou que ele próprio escolhe” face a determinado conceito ou conteúdo de aprendizagem (Roldão M. , 1995, p. 38).

Como “todas as crianças possuem um conjunto de experiências e saberes que foram acumulando ao longo da sua vida, no contacto com o meio que as rodeia” (Ministério da Educação, 2009, p. 101), cabe à escola valorizar, fortalecer, aumentar e sistematizá-los para a realização de aprendizagens mais complexas (Ministério da Educação, 2009).

O (a) professor (a) deve ajudar as crianças a aprender a organizar e estruturar a informação, para que esta se transforme em conhecimento e seja partilhada, para além de constituir uma fonte de informação que complementa os outros recursos da comunidade, os livros, os meios de comunicação social e materiais e documentos existentes na sala (Ministério da Educação, 2009).

2.3 O ensino da História de Portugal no 1º Ciclo do Ensino Básico

Enquadrado no ensino do Estudo do Meio no 1º Ciclo do Ensino Básico, anteriormente apresentado, está o ensino da História de Portugal neste ciclo da escolaridade básica.

As ciências sociais, área na qual se insere a História, consideram o conceito de “Meio” “um conjunto de elementos, sucessos, factores e processos de diversa índole que têm lugar no [mesmo] meio em que os indivíduos” (Félix, 1998, p. 67). A ação educativa destas ciências pretende desenvolver nas crianças uma cultura que lhes permita compreender o mundo em que vivem, refletindo sobre os problemas do mesmo (Proença, 1992, p. 100).

A justificação da existência da História no currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico é apresentada por vários autores. Cândida Proença, por exemplo, defende que esta área do saber “permite, [às crianças], a compreensão e a explicação do mundo em que vivem, através do passado” (Félix, 1998, p. 58). Outros autores acrescentam ainda que o objetivo fundamental é originar nas crianças o interesse pelo acontecimento histórico e a iniciação no mesmo, procurando construir conhecimentos significativos (Herrero & Fabregat, 1991).

A acrescentar às ideias já referidas, a Lei de Bases do Sistema Educativo refere que o sistema de Educação em Portugal deve “contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português, no quadro da tradição” (Princípios organizativos, artigo 3º alínea a) e “desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas” (Objetivos, artigo 7º alínea g) (Portuguesa, 2018).

No que diz respeito a aquisições específicas do ensino da História, Noémia Félix (1998) defende as seguintes: a dimensão temporal do Homem e os conceitos de mudança e permanência, como também permite adquirir e desenvolver procedimentos, valores e determinadas atitudes.

As finalidades do ensino da História podem ser categorizadas em três campos: o “campo do saber (objectivos conceptuais); [o] campo do saber-fazer (objectivos procedimentais) e [o] campo do saber-ser (objectivos atitudinais) (Félix, 1998).

No que diz respeito aos objetivos cognitivos, enquadrados no campo do saber, estes baseiam-se na transmissão de um património, de uma cultura histórica que contribuirá para a construção de raízes e a consciencialização do passado da sociedade a que as crianças pertencem (Félix, 1998). Desta forma, este campo do saber contribui para manter a memória coletiva e consciencializar para a identidade nacional (Félix, 1998). Para isso, as crianças devem encontrar as raízes culturais através do conhecimento histórico (Félix, 1998), sendo o meio local “considerado o ponto de partida ideal” (Proença, 2000, p. 67).

O campo do saber-fazer é considerado “uma introdução aos métodos da História ou como a sua adequação nos diferentes currículos” (Félix, 1998, p. 59), enquanto que, no campo do saber-ser, o objetivo é a educação para a cidadania através da transmissão de valores democráticos e de direitos humanos (Félix, 1998).

A questão “do papel da História na construção dos valores e na preparação para o exercício consciente da cidadania” (Roldão M. d., 1993, p. 32) está relacionada com a construção da identidade pessoal e nacional. É principalmente nos currículos dos primeiros níveis de ensino que os conteúdos têm uma maior importância na formação da cidadania, daí a importância dos objetivos atitudinais (Félix, 1998).

A importância do papel na formação da cidadania da História é ainda corroborada com a ideia de que o “desenvolvimento do espírito crítico que conduz à análise crítica da realidade (“espírito científico”) e à capacidade de actuar socialmente” (Félix, 1998, p. 61).

A área de História integra-se, no Programa de Estudo do Meio do Ensino Básico, no Bloco 2- À descoberta dos outros e das instituições. Este bloco temático tem como objetivo o desenvolvimento das crianças aos outros, começando pelos que estão mais próximos e passando para os que estão mais distantes temporal e espacialmente. Inclui o modo de funcionamento e as regras dos grupos sociais, desenvolvendo, desta forma, atitudes e valores de responsabilidade, compreensão, tolerância, respeito, ajuda, etc. A escola privilegia a participação direta e gradativa na organização da vida da classe para a interiorização de valores democráticos e de cidadania. No que diz respeito ao tempo histórico, deve partir-se da história da família da criança, passando para a história do meio local, e, posteriormente às ligações com a história nacional. Para contribuir para que as crianças desenvolvam atitudes de respeito pelo património histórico, sua conservação e

valorização, “ é importante que os alunos reconheçam que os vestígios de outras épocas (sejam eles monumentos, fotografias, documentos escritos, tradições, etc.) [pois] constituem fontes de informação que eles podem utilizar, de uma forma elementar, na reconstituição do passado” (Ministério da Educação, 2009, p. 110).

2.3.1 Como trabalhar a História

Para realizar e pensar sobre o ensino da História de Portugal, esta área do saber deve ser trabalhada segundo o apoio das ideias defendidas por alguns autores, escolhidos por serem notórios pelos seus conhecimentos nesta área.

O ensino da História tem alguns pressupostos e métodos a ele associados, têm de ter em conta aqueles a quem se destina o conhecimento, o modo como aprendem e como conseguem especificamente adquirir o conhecimento histórico (Félix, 1998). As metodologias defendidas por diferentes autores incorporam diferentes intencionalidades historiográficas, pedagógicas e didáticas (Félix, 1998).

No que diz respeito ao que se designa por “triângulo didático”, mais concretamente na área de História, existem três questões a que se pretende dar resposta: “que História ensinar?”; “a quem se ensina História e quando?” e “como ensinar História?” (Félix, 1998, p. 27). A mesma autora acrescenta, ainda, uma quarta questão: “quem ensina História?”, sobre a qual se realiza investigação epistemológica, que se relaciona com a investigação sociológica, psicopedagógica e didática. O currículo pretende dar resposta a estas questões, através de identificação de pressupostos psicopedagógicos, educativos, ideológicos, políticos e económicos (Félix, 1998).

As conceções de ensino evoluíram ao longo do tempo desde o conhecido ensino tradicional até às aprendizagens significativas. Os métodos, considerados, muitas vezes, ativos, contribuíram para essa evolução até ao ensino pela descoberta. As estratégias expositivas, baseadas numa história narrativa e cronológica, eram defendidas pelos defensores da escola e pelo método tradicional (Félix, 1998).

Os pressupostos piagetianos originaram uma renovação pedagógica que defendeu “estratégias de ensino por descoberta e abordagens temáticas ou globalizadoras” (Félix, 1998, p. 38). Segundo Piaget (citado por Herrero & Fabregat, 1991, p.11), as crianças entre os 7 e os 11 anos estão num período de operações concretas, o que significa que

“realizam operações do primeiro grau, cujo conteúdo é a realidade concreta”, as operações mencionadas “consistem em classificar a realidade, ordená-la em séries, enumerá-la”.

O programa de História em vigor em Portugal defende “um modelo curricular que tem como fundamento teorias psicopedagógicas de base piagetiana, dando ênfase ao pedagógico e às aprendizagens centradas no aluno” (Félix, 1998, p. 60).

O (a) professor (a), consciente “das limitações impostas, tanto pela mudança dos conhecimentos sobre o processo de aprendizagem como sobre a conceptualização da História, [deve] reflectir sobre a adequação das estratégias aos [às] alunos [às] a que se dirigem e em função das finalidades e dos conteúdos estabelecidos” (Félix, 1998, p. 45). As estratégias de aprendizagem situadas numa perspectiva construtivista contribuem para a aprendizagem de conceitos e procedimentos e desenvolvimento de atitudes por parte das crianças (Félix, 1998). A mesma autora defende que “ensinar não significa aprender, mas sem conteúdos não há ensino” (Félix, 1998, p. 38).

Tomar decisões para flexibilizar o currículo, organizar as situações de aprendizagem e reflectir teoricamente sobre as aprendizagens, definir métodos e técnicas fazem parte do papel do (a) professor (a) de História (Félix, 1998). Este deve apoiar as crianças na construção de um conhecimento com determinadas características, expressando “ideias históricas” precocemente (Félix, 1998). Essa construção de conhecimento consiste em colocar a criança “perante problemas que lhe exijam capacidades para comparar, apreciar, formular hipóteses e procurar conclusões” (Proença, 1992, p. 102).

Nesse sentido, o ensino deve ser adaptado aos interesses das crianças para que permita, ao mesmo tempo, desenvolver as capacidades destas. Ensinar a pensar deve ser privilegiado para que os alunos manuseiem dados, comparem, apreciem, formulem hipóteses e procurem conclusões. Para esta concretização é essencial que as crianças se iniciem no método de pesquisa histórica, o que leva à aprendizagem de como se faz História (Proença, 1992).

No que diz respeito aos materiais didáticos utilizados no ensino da História, a aquisição do “saber” (acontecimentos e conceitos) é complementada pelos materiais que promovem

a aprendizagem do “saber-fazer” (procedimentos), o que contribui para o “saber-ser” (atitudes e valores) (Félix, 1998, p. 48).

Proença (1992) defende que o documento deve ser o ponto de partida para a atividade histórica, não devendo, no entanto, existir a limitação aos documentos escritos, porque existem solicitações históricas do meio que podem ser exploradas e pôr as crianças em contacto com vestígios do passado.

As narrações de acontecimentos históricos, de grandes batalhas, vidas de reis, heróis,... cativam a atenção das crianças, “já que, para eles a História consiste em histórias de personagens que lutam entre si, que vencem ou que são vencidas, devido ao instintivo e primitivo maniqueísmo observável na sua idade” (Herrero & Fabregat, 1991, p. 14).

Os meios de comunicação e as novas tecnologias da informação e comunicação também devem ser considerados e usados materiais didáticos, pois estes “são poderosos instrumentos para a aprendizagem formal e informal dos alunos” (Félix, 1998, p. 52).

2.3.2 Desenvolvimento do pensamento histórico

Apresentadas as estratégias no que diz respeito à forma como a História deve ser trabalhada, passo a abordar o desenvolvimento do pensamento histórico como um fim a atingir em sala de aula.

O ensino da História no 1º Ciclo do Ensino Básico pretende associar-se ao desenvolvimento do pensamento histórico na medida em que contribui para a educação geral e cultural da relação entre a procura “da verdade” e uma “iniciação no pensamento histórico”. Esta relação tem inerentes valores e objetivos como “herança”, “desenvolvimento” ou “cidadania”, que podem ser usados para promover o desenvolvimento pessoal do aluno, especificamente através de “pensamento crítico” e “envolvimento imaginativo” (Proença, 1992, p. 192 e 193).

A iniciação ao método de pesquisa histórica, uma das formas preferenciais de concretizar o ensino da História, exige que o gosto e dedicação pela disciplina sejam intensos sobretudo da parte de quem ajuda a criança a aprender, desta forma o aluno passará a pensar da forma que caracteriza a História (Proença, 1992). Para o conseguir é essencial

que habituemos, desde cedo, as crianças “a analisar documentos históricos, já que, sem eles, não poderemos falar de História” (Proença, 1992, p. 289).

Para além do motivo apresentado, o desenvolvimento do pensamento histórico exige, também, que as crianças gostem de História, já que a motivação é essencial para a realização da aprendizagem (Roldão, 1993). A mesma autora acrescenta ainda que “conseguir criar nos alunos [as] o gosto pela História e ser capaz de o fazer adequadamente nos diferentes estádios do seu desenvolvimento, é esse o desafio que se põe aos professores [as] ” (Roldão, 1993, p. 45).

O desenvolvimento do pensamento histórico passa pela fase da construção do saber histórico, este que serve para que a criança “desenvolva um conjunto de capacidades, de que necessita para compreender o presente e analisá-lo criticamente” (Félix, 1998, p. 41). Este visa, ainda, o entendimento internacional, a supressão de estereótipos e pré-juízos, o início de uma História multicultural e a construção de atitudes positivas relativamente ao meio ambiente. (Félix, 1998, p. 59).

Esta mesma autora defende que o conhecimento histórico se caracteriza

“por uma forma particular de relacionar conceitos, em que o tempo, a causalidade, a compreensão da mudança são decisivos e nos quais (...) se impõe frequentemente a reconstrução empática e a valorização das intenções e das causas, da multicausalidade e da sua importância, para o que se torna indispensável a aquisição de determinadas competências” (Félix, 1998, p. 32).

O conhecimento histórico é afirmado nas seguintes categorias: pensamento cronológico que origina o sentido do tempo histórico; a compreensão histórica demonstrada através da competência para a identificação dos elementos básicos da narrativa ou da estrutura da História e o que origina os acontecimentos; a análise e interpretação da História, comparando expectativas, crenças tradições e experiências; a investigação histórica e a aptidão para enunciar questões e, por último, a análise de temas históricos e a tomada de decisões, ou seja, identificar problemas enfrentados pelos povos, avaliar sugestões para os enfrentar e criticar as decisões (Félix, 1998).

O conhecimento histórico permite às crianças a compreensão da sociedade, que integra, do ponto de vista histórico, o estudo da sua evolução cronologicamente, a nível geográfico, o estudo do espaço em que está organizada e, politicamente, a compreensão

dos seus problemas e soluções e, também, a maneira de viver na mesma, quer a nível de normas, convivência, ética,... (Herrero & Fabregat, 1991).

No 1º Ciclo do Ensino Básico, a consciência e o pensamento histórico são desenvolvidos através da dominação de referências globais, de compreender a narração do vivido e do acontecido e de criar relações de identificação (Félix, 1998).

A aquisição de competências e instrumentos de análise da História, incluindo o pensamento histórico, não pretende que a criança se torne uma pequena historiadora, mas que se habitue a pensar em termos históricos sobre problemas simples (Félix, 1998). Roldão (1993, p. 48) acrescenta que a História dá às crianças instrumentos a nível intelectual mas também “alguma capacidade de encantamento e um gosto vivido pela cultura em todas as suas dimensões”. A boa formação e informação origina, nas pessoas, um sentimento de bem-estar consigo próprio e de compreensão do meio que os rodeia que lhes permite analisar a realidade de forma crítica e humanizada. É por isso que se torna mais rico, feliz e um (a) cidadão (ã) mais interveniente (Roldão, 1993).

2.4 Recursos pedagógicos visuais: a utilização de mapas

Para além dos recursos pedagógicos *scripto*, também os recursos pedagógicos visuais, nomeadamente os mapas, foram utilizados neste projeto, neste caso, para o ensino da Geografia de Portugal.

Atualmente, o trabalho sobre os conteúdos deve integrar novos meios didáticos que levem a mudanças no processo educativo, particularmente no que diz respeito a metodologias, estratégias e atividades a implementar, dentro ou fora da sala de aula, na avaliação e nos equipamentos escolares (Sousa, Pato, & Canavilhas, 1993). Relativamente a recursos de apoio, apesar de se utilizarem os manuais em sala de aula, estes não devem ser os únicos, devendo-se, por isso, utilizar também “mapas, imagens e fotografias aéreas, e no campo, em excursões: aprende-se até olhando, pela sala de aula, o tempo que faz e o tempo que muda” (Ribeiro, 2012, p. 152).

Os recursos audiovisuais constituem um exemplo de Tecnologia da Informação e da Comunicação (TICs) utilizado em sala de aula como meio de promoção de aprendizagens por parte das crianças. Existem várias formas sobre as quais estes podem ser utilizados

como meio educativo: como motivação, despertando a curiosidade por parte das crianças; como ilustração da temática abordada; como simulação de experiências de forma mais fácil e rápida; como contexto de ensino, em que mostra determinado assunto, de forma direta ou indireta; como produção, ou seja, registo de voz ou de imagens; integrador no processo de avaliação e como “espelho”, em que podemos ver-nos no ecrã (Morán, 1995, p. 30).

O mesmo autor defende que a reprodução do audiovisual por si só não chega como recurso pedagógico, é por isso necessário que o/a professor/a realize uma boa exploração do mesmo. Para isso, este indica algumas formas possíveis, como apresso seguidamente: em conjunto (professor/a e alunos/as); globalizante em que são formuladas quatro questões e colocadas às crianças (1. aspetos positivos do audiovisual; 2. aspetos negativos; 3. ideias principais e 4. o que mudariam nesse recurso audiovisual); leitura concentrada das partes mais importantes; análise funcional em que são escolhidas funções ou tarefas a desenvolver; análise da linguagem; completar ou modificar o audiovisual; vídeo-produção; vídeo-espelho; vídeo-dramatização e comparar versões (Morán, 1995, p. 32).

A capacidade de observação é uma competência que a criança já possui quando chega à escola. Esta deve, no entanto, contribuir para que seja ampliada, reformulada e sistematizada de modo a alargar o conhecimento que os/as alunos/as tem do mundo em que vivem. Para isso, realço a importância de trabalhar a imagem, esta que pode ser utilizada como material pedagógico de várias formas, consoante a temática e objetivos pretendidos (Penteado, 1991). Apesar de vivermos na chamada “era da imagem”, existe ainda um predomínio da linguagem oral e escrita, “restringindo o suporte visual meramente à ilustração de um conhecimento dado como devidamente elaborado” (Molina, 2007, p. 24).

A importância da utilização das imagens como recurso de ensino é defendida por Vigotsky (1979), já que este considera-as como um meio para atingir um pensamento elevado. Também Hernandez (2000, p.1330) corrobora com esta ideia ao defender que “as imagens são mediadoras de valores culturais e contêm metáforas nascidas da necessidade social de construir significados [contribuindo para uma] educação para a compreensão da cultura visual”.

Nesse sentido, a cultura visual é “uma estratégia para compreender a vida contemporânea, e não uma disciplina acadêmica” (Sardelich, 2006, p. 461), que pretende centrar-se no que se vê como local onde se concebem e debatem significados (Sardelich, 2006).

Para ajudar a criança na descoberta e desenvolvimento da literacia visual, o (a) professor (a) deve criar oportunidades para que a mesma reflita sobre as imagens que estão diante dos seus olhos (Bittencourt, 1998). A essa reflexão está associada a expressão “leitura de imagens, [que] começou a circular na área de comunicação e artes no final da década de 1970, com a explosão dos sistemas audiovisuais (Sardelich, 2006).

O ensino da arte como contributo para “uma visão intercultural e alternativa diante da homogeneização da atual cultura global e tecnológica” deve começar na escola, partindo da formação de professores [as] (Hernandez, 2000, p. 89). Enquanto estudo, a chamada pedagogia da imagem considera que “as imagens não cumprem apenas a função de informar ou ilustrar, mas também de educar e produzir conhecimento” (Sardelich, 2006, p. 459).

Para que as crianças compreendam o mundo em que vivem num determinado momento, é necessário que estas saibam como viviam e pensavam as pessoas no passado, quais eram as escolhas artísticas e culturais, como era a sua organização política e económica, adquirindo um conhecimento histórico das épocas anteriores para proporcionar uma melhor compreensão do presente. Para tal, a criança deve, primeiramente, localizar geograficamente onde se desenrolam as sociedades (Herrero & Fabregat, 1991) e assim emerge a importância da utilização de mapas como recurso de ensino não só na área disciplinar de Geografia como também na de História.

A importância de a criança situar no espaço geográfico os feitos e acontecimentos históricos revela-se na compreensão e assimilação dos mesmos, já que, sem estes, “a História tornar-se-ia abstrata e sem sentido” (Herrero & Fabregat, 1991, p. 45). A compreensão do espaço geográfico é essencial, também, para o conhecimento que as diferentes sociedades estabelecem entre si, com os variados territórios e com os elementos constituintes destes (Katuta, 2002). Essa assimilação contribui ainda para a compreensão de alguns aspetos da nossa própria vida (Katuta, 2002).

No que diz respeito à área de Geografia, é utilizada a linguagem oral na comunicação de informações, conceitos e entendimentos e a linguagem gráfica e cartográfica na representação de áreas e lugares onde acontecem determinados fenômenos ou processos. A utilização de diferentes linguagens apoia o processo de complexificação da realidade, possibilitando a intervenção na mesma (Katuta, 2002).

O mapa, segundo Klausner (1968), citado por Katuta (2002, p.171) “é um instrumento de observação indireta, que auxilia nos estudos geográficos, pois, muitas vezes, estes não podem ser feitos por observação direta”. Este é, portanto, um meio de comunicação que, através da sua linguagem ou forma, representa a realidade (Katuta, 2002).

Ler mapas implica conhecer o significado dos elementos nele presentes, o que “pressupõe a imersão do leitor na sociedade, cultura e no momento histórico em que estes foram construídos” (Katuta, 2002, p. 172 e 173). Existe um conjunto de questões que o leitor de mapas pode formular e às quais encontra a resposta nos mesmos, como apresento no quadro seguinte.

Tabela 2 - Questões sobre o mapa (Katuta, 2002, p. 173) (adaptado)

Questões	Exemplos
O quê?	O que está representado no mapa? Qual ou quais fenômenos o mapa representa?
Onde?	Onde se localiza determinado lugar? Onde ocorrem ou não fenômenos a, b ou c? Onde se localiza o maior município português?
Quanto?	Qual a produtividade industrial ou agrícola de determinadas áreas? Quantos habitantes existem por quilómetro quadrado num determinado lugar? Qual a média de precipitação da área x ou y?
Quando?	Em que período foi a expansão marítima portuguesa?
Em que ordem?	Como se configuram as altitudes em determinado local? Quais são as áreas numa cidade em que ocorrem uso residencial intenso, moderado e baixo?

Segundo Simielli (1999, p.99), citado por Katuta (2002, p.175), a leitura de mapas pelas crianças do Ensino Básico tem três níveis de leitura: localização e análise de um

determinado fenómeno no mapa pela criança; correspondência de duas, três ou mais ocorrências pela mesma e realização de uma síntese em que a criança analisa, associa aquele espaço e sintetiza todas essas informações.

2.5 O ensino da Geografia no 1º Ciclo do Ensino Básico

Como referi anteriormente, os mapas constituem um recurso de ensino não só para a área de História, como também de Geografia, pelo que considero importante contextualizar o ensino desta última área no 1º Ciclo do Ensino Básico.

A Geografia afirmou-se como disciplina independente no final do século XIX e nas universidades no século XX. Esta é uma das ciências que mais contribui para nos dar a imagem do mundo, uma imagem que incorpora variados elementos que ocorrem e se sobrepõem (Ribeiro, 2012). A acrescentar a essa ideia, a Geografia ocupa-se “da descrição da superfície terrestre e das relações que os homens estabelecem com esse meio envolvendo aspectos culturais, sociais, naturais e históricos do lugar” recorrendo aos métodos observar, descrever, representar e construir (Calado, 2012, p. 15).

Através desta disciplina, a criança desenvolve o sentido de localização e compreensão como parte do mundo em que vive. Esta forma-se não só como individuo no meio ambiente, como também cidadão no seu meio social através da aquisição e melhoramento de determinados conceitos. Esses podem abordar aspetos físicos ou sociais (Calado, 2012). Assim, saber Geografia, tanto para crianças como para professores (as), possibilita a compreensão dos espaços em que convivem diariamente, sejam eles próximos ou não (Katuta, 2002).

Uma realidade em que a criança deve interpretar o que lhe é ensinado, proporcionando uma melhor compreensão do que se passa à sua volta, é o foco do ensino da Geografia (Calado, 2012). Ensinar Geografia significa, entre muitas outras possibilidades, ajudar as crianças a compreender os diferentes territórios (Katuta, 2002).

Nesta perspetiva as aulas de Geografia devem relacionar-se essencialmente com a realidade pois esse é o “problema pedagógico” que as crianças devem conhecer (Plans, 1969, p. 24). Deve incentivar-se as crianças a pesquisar, aprendendo a observar, a relacionar informações, analisando-as, reconstruindo o seu conhecimento e promovendo

a sua autonomia enquanto cidadão que reconhece e reflete sobre o lugar onde vive (Calado, 2012).

O ensino da Geografia, tendo como um dos principais objetivos apoiar as crianças a entender diferentes territórios, deve incentivar a utilização de mapas, que, tal como foi referido anteriormente, potencializam a “capacidade de visualizar e apreender determinados fenómenos, proporcionando assim, a possibilidade de elaborarmos leituras da realidade” (Katuta, 2002, p. 171).

O conhecimento da sociedade humana, como a sua dinâmica, cultura, tradições e constantes transformações relacionadas com o espaço geográfico ao longo da História constituem um conteúdo da Geografia na escola, sobretudo no ensino básico (Calado, 2012, p. 15).

O ensino da Geografia no 1º Ciclo do Ensino Básico promove a educação para a cidadania através do desenvolvimento da compreensão, curiosidade e do conhecimento geográfico (Alexandre & Diogo, 1997).

Está assim terminada a apresentação a base teórica que me apoiou na investigação.

Capítulo 3 - Metodologia de Investigação

Neste capítulo apresento a metodologia de investigação escolhida nomeadamente a abordagem qualitativa e a investigação-ação; os métodos de recolha de dados: observação participante, inquérito por questionário, inquérito por entrevista, inquérito por entrevista-*focus group* e análise documental; a análise de dados, o contexto de desenvolvimento do trabalho e os dispositivos e procedimentos de intervenção.

John Dewey (citado por Alarcão, 2001), através da noção de professor-investigador, indicou que os professores são os estudantes do ensino. Estes devem ser investigadores da sua ação como inovadores, autodirigidos e observadores participantes.

A professora, como gestora do currículo, deve aliar a sua capacidade de investigação e reflexão ao seu impacto na prática. Tal como nos indica Isabel Alarcão (2001, p.2), “esta responsabilidade, a que não é alheia a preocupação pela qualidade do ensino e da aprendizagem, aliada ao reconhecimento de que as inovações não se fazem por decreto, requer dos professores um espírito de pesquisa próprio de quem sabe e quer investigar e contribuir para o conhecimento sobre a educação”.

3.1 Abordagem qualitativa

Na perspetiva de professora-investigadora apresento, neste capítulo, o método que escolhi para realizar a minha investigação e as etapas que realizei ao longo da mesma.

A abordagem qualitativa é o método subjacente à realização do meu estudo.

Escolhi-a porque, tanto as metodologias como as técnicas a elas associadas se apresentaram como as mais adequadas aos objetivos que defini para este projeto.

Aquela define-se “como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16). Estes autores acrescentam ainda que “os dados recolhidos são designados “qualitativos”, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16).

Nesta perspetiva, os investigadores “estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo” (Bell, 1997, p. 20). Esta compreensão é realizada através da recolha de dados no ambiente natural (contexto), envolvendo as ações observadas e considerando o investigador como “o instrumento” principal (Bogdan & Biklen, 1994, p. 47).

Esta perspetiva envolve ainda a dimensão de que os “investigadores qualitativos tendem a analisar os dados de forma indutiva” (...) e de que “o significado é de importância vital” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 50).

3.2 Investigação-ação

Dentro da abordagem qualitativa existem diferentes métodos que podem ser utilizados. No meu projeto optei pela investigação-ação porque este método se enquadra em estudos cuja investigação esteja aliada à prática, o que foi o meu caso.

Segundo Bogdan e Biklen, a investigação-ação “consiste na recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais” (1994, p. 292) e é um método que permite ao investigador a sua envolvência ativa nos motivos da sua investigação (1994, p.293), tal como eu realizei no âmbito do meu estágio e das atividades que concretizei.

A investigação-ação é, segundo John Elliott (citado por Afonso, 2005), o “estudo de uma situação social com o objetivo de melhorar a qualidade da ação desenvolvida no seu interior”. Divide-se, principalmente, em cinco etapas: sentir um problema, criar uma solução, colocar essa solução em prática, avaliar os resultados dessa ação, e, por último, melhorar a prática (Whitehead, 1991).

Esta metodologia é caracterizada pela recolha dados “em situação e complementados pela informação que se obtém através do contacto directo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 47 e 48). Permite ao investigador que este se concentre num caso ou situação específica e identifique ou tente vários processos interativos decorrentes (Bell, 1997, p. 23).

Na investigação-ação são os próprios atores da situação social o objeto da pesquisa, tem como ponto de partida questões práticas do trabalho quotidiano, os valores e condições de trabalho do contexto são respeitadas e o trabalho adequa-se às mesmas, por último, as

técnicas de investigação são ecléticas, ou seja, adequam-se aos recursos (Afonso, 2005, p. 74).

No que diz respeito ao papel dos investigadores que abordam o método de investigação-ação, estes “agem como cidadãos que pretendem influenciar o processo de tomada de decisão através da recolha de informações. O objectivo é o de promover mudança social que seja consistente com as suas crenças” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 266).

3.3 Métodos de recolha de dados

A abordagem qualitativa e da investigação-ação, que referi no capítulo anterior, implicam alguns procedimentos de recolha e tratamento de dados que seguidamente apresento.

Em qualquer investigação, a abordagem e métodos de recolha de dados dependem “da natureza do estudo e do tipo de informação que se pretenda obter” (Bell, 1997, p. 20).

Neste caso, como eu pretendi estudar a utilização de recursos *scripto*-visuais no ensino da História e Geografia de Portugal, obter informações sobre a escrita das crianças e como estas estruturam o seu pensamento, utilizei as seguintes técnicas de recolhas de dados: a observação participante, o inquérito por questionário, o inquérito por entrevista, a entrevista *focus group* e a análise documental.

3.3.1 Observação participante

Utilizei esta técnica de recolha de dados porque identifiquei os objetivos da investigação com as suas características.

Segundo Lacey (citado por Bell, 1997), a observação participante é “a transferência do indivíduo total para uma experiência imaginativa e emocional na qual o investigador aprendeu a viver e a compreender o novo mundo”. Ghiglione e Matalon consideram que este método pode ser clarificado como “um olhar sobre uma situação (...) cuja intencionalidade (...) [atua] ao nível da escolha da situação e não ao nível do que “deve” ser observado na situação, e que tem por objectivo a recolha de dados sobre a mesma” (1993, p.8).

Cabe ao investigador, enquanto utilizador deste método, “observar e registar da forma mais objectiva possível (os dados...)” (Bell, 1997, p. 143). Ao longo da observação participante, utilizei outros métodos de recolha de dados, recorri à recolha de notas de campo, fotografias e gravações de voz.

A observação participante é “particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos, como acontece nas entrevistas e nos questionários” (Afonso, 2005, p. 91), assim desta permite a recolha de dados de forma imparcial.

Este procedimento permite ao investigador partir dos seus conhecimentos prévios e experiência pessoal, de forma a orientar o procedimento de análise e compreensão dos acontecimentos investigados (Lüdke, 1986).

Durante a observação participante também recolhi notas de campo. Estas são consideradas, por Bogdan e Biklen (1994, p.150), “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo”. A realização destas surgiu ao longo de todo o processo de investigação, principalmente antes e depois de cada atividade que realizei no âmbito deste projeto no contexto de estágio. O registo escrito das minhas ideias foi realizado num caderno, numa folha, ou até mesmo no telemóvel, já que, assim que tinha uma ideia importante ou refletia sobre alguma coisa que achava importante registar, fazia-o logo. As notas de campo que realizei antes de cada atividade representam a minha preparação de forma escrita, já que pesquisei o que considere necessário e escrevi a previsão do decorrer de cada atividade com tudo o que deveria dizer e perguntar, com a maneira agir e, até, com a organização das crianças. Durante a realização de cada atividade, registei, por escrito, o que ia considerando essencial sobre a atividade, nomeadamente, as crianças que estiveram presentes e os que faltaram, como me senti, as dificuldades e entusiasmo das mesmas e observações diversas.

Outras técnicas que usei foram as fotografias e gravações de voz. Sobre estas, Pierre de Saint-Georges considera que “permitem completar a observação humana no espaço e no tempo (...), possibilitando assim uma interpretação menos imediatamente subjetiva: com efeito, graças a elas, é possível regressar aos factos, compará-los permitir que sejam vistos por outras pessoas, trocar opiniões” (Albarelllo, et al., 1997, p. 20). Recorri às fotografias

em dois momentos da minha investigação: no primeiro momento registei fotograficamente o esquema realizado no quadro, em turma, enquadrado na preparação da produção escrita da biografia de Carolina Beatriz Ângelo. O segundo momento em que recorri ao registo fotográfico foi na última atividade, de modo a registar, sem aparecerem as caras das crianças, a organização destas e do espaço no decorrer de todas as atividades, que foi semelhante. A professora cooperante autorizou a realização deste registo fotográfico, já que a mesma tem autorização dos encarregados de educação para o fazer. As gravações de voz foram realizadas durante todas as atividades que decorreram no âmbito deste projeto, o que me auxiliou bastante na recolha de dados. Após as gravações as aulas foram transcritas. A autorização para a realização destas gravações, também foi dada pela professora cooperante, sendo que é uma situação idêntica à referida anteriormente.

3.3.2 Inquérito por questionário

Escolhi também esta técnica pois permitiu-me a recolha de dados de forma escrita.

Esta consiste “em conjuntos de questões escritas a que se responde também por escrito” (Afonso, 2005, p. 101). Esta técnica permite ao investigador “obter informações sobre o que se passa num determinado momento” (Ghiglione & Matalon, 1993, p. 15).

A conceção do questionário é essencial para a recolha de informações pretendida, de acordo com o objetivo de cada investigador. Este “deverá conceber um bom inquérito que lhe dê a informação necessária (...)” (Bell, 1997, p. 99). Desta forma, “a construção do questionário e a formulação das questões constituem, portanto, uma fase crucial do desenvolvimento de um inquérito” (Ghiglione & Matalon, 1993, p. 119).

Existem dois tipos de questionário: aberto ou fechado. O primeiro tem as questões abertas, ou seja “a pessoa responde como quer, utilizando o seu próprio vocabulário, fornecendo os pormenores e fazendo os comentários que considera certos” (Ghiglione & Matalon, 1993, p. 126). Tendo em conta os objetivos da minha investigação, considero que o “questionário fechado” foi o mais adequado a ser aplicado, já que, neste é realizada a “formulação das questões, a sua ordem e a gama de respostas possíveis são previamente fixadas” (Ghiglione & Matalon, 1993, p. 70).

Recorri a esta técnica de recolha de dados em dois momentos da minha investigação. Na fase inicial, realizei um inquérito por questionário a dezoito das dezanove crianças da turma onde realizei a minha investigação. Ao aplicar esta técnica tive como objetivo recolher dados relativamente aos conhecimentos, apreciação e dificuldades das crianças da turma sobre as duas áreas de conteúdo abordadas neste projeto (Estudo do Meio e Português). Apenas uma das crianças da turma não realizou o questionário devido a, segundo relatórios médicos, esta ter necessidades educativas especiais e não conseguir realizá-lo. Na fase final da minha investigação realizei um segundo inquérito por questionário à professora cooperante, de modo a obter informações sobre as três atividades que realizei. Apresento (apêndices 2 e 3) as questões que realizei nos dois questionários e o consentimento informado da professora cooperante em participar neste questionário (apêndice 3).

3.3.3 Inquérito por entrevista

Para além da observação participante e do inquérito por questionário, o inquérito por entrevista também foi um procedimento de recolha de dados que utilizei para realizar a minha investigação. Escolhi-o porque permitiu a recolha dos dados que pretendia nos momentos em que foram realizados e este instrumento, aliado aos outros que selecionei, auxiliou-me a cumprir os objetivos delineados para esta investigação.

A entrevista é “um instrumento primordial” na recolha de dados (Albarello, et al., 1997). “A realização de entrevistas constituiu uma das técnicas de recolha de dados mais frequentes na investigação naturalista, e consiste numa interação verbal entre o entrevistador e o respondente, em situação face a face ou por intermédio do telefone” (Afonso, 2005, p. 97).

Na entrevista “directiva ou estandardizada (...) o conjunto do quadro de referência é definido (estrutura do campo e categorias estruturantes) e o e. [entrevistador] deve situar-se relativamente a este quadro, entrar nele, a fim de poder responder de forma correcta” (Ghiglione & Matalon, 1993, p. 92). Esta tipologia de entrevista, que foi a que utilizei neste trabalho, é realizada com base num questionário. As questões podem ser abertas ou fechadas, no entanto, as respostas esperadas são curtas (Albarello, et al., 1997, p. 87 e 88).

É necessário realizar o “plano” de entrevista, o “guia de entrevista”: o conjunto de pontos que desejamos explorar, e, ter em conta o “modo de intervenção”: o emprego do guia, o que esperamos como discurso (sobre práticas ou representações), as atitudes do entrevistador (do menos directivo ao mais directivo)” (Albarello, et al., 1997, p.109 e 110).

Existem ainda os “momentos chave da entrevista”, sendo estes os “preliminares” em que o entrevistador coloca o interlocutor à vontade, o “início da entrevista”, durante a qual é realizada um questão introdutória, o “corpo da entrevista”, cuja realização deve ter em conta o conteúdo e a forma da mesma, e, por último, “o fim da entrevista” em que “pode ser aproveitado ao perguntar ao entrevistado se, em seu entender, não foi omitido nada de importante. Ao mesmo tempo é bom recolher as impressões sobre o próprio modo como a entrevista decorreu” (Albarello, et al., 1997, p.111 e 112).

Realizei, numa fase preliminar da investigação, uma entrevista à professora cooperante, questionando-a sobre as suas expectativas sobre o tema e atividades que pretendia realizar. Desta forma o meu objetivo foi também saber quais as práticas da professora, na utilização deste tipo de recursos, até à realização da minha investigação. Apresento o guião de entrevista (apêndice 4) que realizei à professora cooperante e o consentimento informado que dela obtive (apêndice 5). No fim da minha investigação realizei uma entrevista-*focus group* às crianças, como apresentarei a seguir.

3.3.4 Inquérito por entrevista – *focus group*

O *focus group* é um método de recolha de dados ao qual recorri na fase final da minha investigação.

Esta técnica também é designada como grupo de discussão e pode ser utilizada nos diferentes momentos do processo de investigação (Silva, Veloso, & Keating, 2014, p. 177). As entrevistas em *focus group* apresentam características definidas no que diz respeito ao tamanho, composição e procedimentos da entrevista (Freitas, Oliveira, Jenkins, & Popjoy, 1998, p. 2).

A interação, durante a entrevista, entre os elementos do grupo é “objeto de análise nesta técnica, sendo que os participantes influenciam os outros participantes através das suas respostas” (Freitas, Oliveira, Jenkins, & Popjoy, 1998, p. 2). Para além da importância

que atribui à discussão do grupo, o *focus group* considera o “papel ativo do investigador na dinamização da discussão do grupo para efeitos de recolha dos dados” (Silva, Veloso, & Keating, 2014, p. 177).

A realização de uma entrevista permite que as crianças falem do que sabem (Graue & Walsh, 2003, p. 139). Sendo esse um dos meus objetivos na recolha de dados para a minha investigação, considero que recorrer ao *focus group* permitiu-me realizá-lo, de forma adequada e válida, tendo em conta as suas características. Escolhi-o porque, deste modo, permiti que as crianças respondessem às perguntas que lhes fiz de maneira informal, ao mesmo tempo que discutiam as respostas com os colegas.

Considero que a escolha desta técnica ajudou-me a atingir os objetivos delineados para a minha investigação na medida em que possibilitou a partilha de opiniões, permitindo-me, em pouco tempo, recolher muita informação de muitas crianças.

Optei pela realização de três guiões de entrevistas (apêndice 6), para três grupos diferentes de crianças, sendo que cada entrevista se focou numa das atividades realizadas no âmbito da minha investigação. Assim, as entrevistas não se tornaram desmotivantes para as crianças e permitiram que cada grupo se focasse apenas numa das atividades. Cada guião tem cinco áreas, apresentadas em cinco colunas cujos tópicos são iguais: indicação da letra que identifica a entrevista (A – entrevista sobre a primeira atividade realizada (vida dos camponeses na Idade Média); B – entrevista sobre a segunda atividade realizada (Carolina Beatriz Ângelo) e C – entrevista sobre a terceira atividade realizada (Evolução Histórico-Geográfica de Portugal)), os indicadores (em que é explicitada a entrevista que corresponde à letra da coluna anterior), o principal objetivo de cada entrevista (recolher dados sobre uma das três atividades realizada no âmbito da minha investigação), os tópicos que pretendi abordar e as questões que realizei, consoante cada tópico. As questões foram semelhantes em todas as entrevistas, no entanto, cada uma se focava apenas numa atividade, como referi anteriormente. Como a entrevista, recorrendo ao *focus group*, foi realizada a crianças, ao preparar o guião, privilegiei questões simples e sucintas que fossem acessíveis para as mesmas e que proporcionassem discussão entre os elementos do grupo. Assim, no tópico da apreciação, perguntei às crianças de que mais tinham gostado (conteúdos e forma como foram trabalhados) na atividade em questão de cada entrevista, o segundo tópico é as aprendizagens e perguntei às crianças o que tinham aprendido (atitudes e conteúdos) na atividade cuja entrevista estava destinada, o terceiro

tópico consiste nas dificuldades em que questionei as crianças sobre as dificuldades que tinham tido nessa específica atividade. Estes três tópicos e questões centravam-se nas crianças mas o último tópico e a última questão centravam-se em mim. Queria saber como elas tinham visto o meu desempenho e por isso optei por selecionar o tópico “sugestões para melhorar”, perguntando às crianças que sugestões me poderiam dar para eu melhorar. Apenas realizei uma pergunta sobre mim porque considerei que iria ser mais difícil, para as crianças, centrarem-se em mim e não nelas, no que diz respeito à resposta a questões sobre as atividades e porque o objetivo não era obter informações sobre mim mas sim sobre as aprendizagens que elas tinham realizado e as dificuldades que tinham sentido.

Apesar de estar estabelecido o guião para cada entrevista, estas questões eram flexíveis, ou seja, se as crianças pretendessem abordar um tópico que não estivesse pré-estabelecido, podiam fazê-lo. A “flexibilidade, podendo ser usados para a análise de um leque alargado de tópicos com uma variedade de indivíduos (...) e de contextos”, (Silva, Veloso, & Keating, 2014, p. 179) é apontada como uma das vantagens desta técnica e é mais um dos motivos pelos quais eu a escolhi.

No que diz respeito à escolha dos participantes, das dezanove crianças da turma onde foi realizada a investigação, apenas uma não participou no *focus group* porque esta tem, segundo relatórios que já foram realizados, necessidades educativas especiais e, para além das enormes dificuldades de aprendizagem, esta não consegue expressar-se verbalmente com clareza. Assim ia ser muito difícil a participação nesta atividade em que a principal forma de recolha de dados foi feita através da expressão oral das crianças. Apesar de existir outra criança na turma com os mesmos problemas, esta consegue expressar-se verbalmente de forma clara e as suas dificuldades cognitivas não são, segundo esses mesmos relatórios, muito elevadas e, inibidoras de entender o que pretendia, por isso, selecionei-a para participar numa das entrevistas – *focus group*. Realizei uma tabela em que apresentei os vários critérios de seleção e as crianças selecionadas para cada entrevista, sendo que as categorias são iguais para todos os grupos (apêndice 8). O primeiro critério foi estar presente na atividade, não fazia sentido questionar uma criança sobre uma atividade na qual esta não tinha estado presente e, por isso, esse foi o primeiro critério que estabeleci. O segundo e último critério selecionado foi o desempenho das crianças que verifiquei nas atividades realizadas, tendo como instrumentos de observação

a participação das mesmas e as produções escritas que estas realizaram. Dividi os resultados em três áreas: baixo, médio e elevado. Para as selecionar para o *focus group*, escolhi duas crianças de cada área para cada grupo, e desta forma obtive três grupos, cada um com seis crianças. Participaram, ao todo, dezoito crianças. Relativamente às idades das crianças e à heterogeneidade de géneros, estes não foram critérios de seleção das crianças, porque, nesta turma, as idades são semelhantes (apenas uma criança nasceu num ano diferente e está nesta turma porque veio de outro país e esteve um ano em que era suposto estar na escola sem o fazer, não por ser repetente) e, sendo esta uma turma relativamente pequena, as crianças têm uma relação muito amigável entre elas, não havendo distinção entre os diferentes géneros.

A fase de preparação deste *focus group* incluiu a realização de uma autorização para ouvir e gravar as crianças escolhidas para nele participarem. A professora cooperante indicou-me que tem autorização dos encarregados de educação para a realização de atividades no agrupamento, e, estando eu no papel de estagiária, esta condição estava verificada, pelo que optei por solicitar a autorização, por escrito, apenas à professora cooperante (apêndice 7).

Todos os grupos tiveram as mesmas condições e isso foi definido antes da realização do *focus group*. Estabeleci o tempo máximo de quinze minutos para cada grupo, o local igual para todos os grupos: a biblioteca da escola que estes frequentam, nomeadamente uma mesa em que todas as crianças estavam sentadas à sua volta e o dia, que foi o mesmo para todos os grupos. Apenas a hora das entrevistas se alterou pois eu, enquanto entrevistadora, não conseguiria realizar as três ao mesmo tempo, no entanto todas aconteceram no período da manhã desse dia.

Como moderadora do *focus group* tive, como principal objetivo, promover “a discussão com comentários ou assuntos. Os dados fundamentais produzidos por esta técnica são as transcrições das discussões em grupo e as reflexões e anotações do moderador” (Freitas, Oliveira, Jenkins, & Popjoy, 1998, p. 2). Quando já estava com cada grupo na biblioteca, comecei por explicar as regras do *focus group*, pedir-lhes que todos participassem mas que não se interrompessem e sempre que pretendessem falar deveriam colocar o dedo no ar. Para permitir que todos os elementos do grupo participassem estabeleci que cada um tinha que responder à questão que eu realizei e passar a palavra ao colega que estava ao lado, depois de todos responderem quem quisesse acrescentar alguma coisa ou quisesse

partilhar a sua opinião sobre a resposta de algum outro elemento do grupo podia fazê-lo, por isso, neste momento a discussão entre as crianças. Expliquei-lhes também que eu apenas ia realizar a questão, não dando *feedback* nem verbal nem não-verbal sobre as suas respostas. Independentemente de ser realizada uma entrevista *focus group* com crianças ou com adultos, é crucial o estabelecimento de regras que permitam a organização e igualdade de participação, como aconteceu neste caso.

3.3.5 Análise documental

Outro instrumento que utilizei na recolha de dados foi a análise documental. Escolhi-a porque é uma forma de complementar os outros instrumentos a que recorri para obter dados, e, também, de aumentar o meu conhecimento teórico sobre o tema que escolhi, ajudando-me a realizar melhor o meu projeto e as atividades a ele inerentes.

Esta técnica, segundo Pierre de Saint-Georges, “apresenta-se como um método de recolha e de verificação de dados: visa o acesso a fontes pertinentes, escritas ou não, e, a esse título, faz parte integrante da heurística da investigação” (Albarello, et al., 1997, p. 30). Tem também como objetivo “a representação condensada da informação, para consulta e armazenagem” (Bardin, 2009, p. 46).

Este instrumento pode ainda “complementar a informação obtida por outros métodos, em que, por vezes, constituirá o método de pesquisa central ou mesmo exclusivo” (Bell, 1997, p. 90).

A análise documental pode contribuir ainda “para produzir materiais empíricos novos: a criatividade do investigador levá-lo-á por vezes a documentar-se de maneira inovadora, recorrendo a fontes existentes mas até então inexploradas, porque ninguém antes dele pensara em utilizá-las, ou pelo menos em utilizá-las dessa maneira (...)”, citado por Pierre de Saint-Georges (Albarello, et al., 1997, p. 31).

Na minha investigação a análise documental serviu para extrair os dados das produções realizadas pelas crianças no contexto de estágio onde esta se realizou. Nesta análise foquei-me na categorização verificação dos conteúdos dos textos de género textual narrativo realizados, nomeadamente através da análise do conteúdo efectuada aos textos que as crianças tinham escrito. Esta análise foi feita em duas etapas: na primeira, verifiquei os aspetos de estrutura do texto e linguísticos e os conteúdos referidos nas

produções escritas das crianças e, numa segunda etapa, caracterizei a evolução alcançada pelas crianças.

3.4 Análise de dados

A análise e interpretação dos dados que recolhi na minha investigação constitui uma etapa fundamental na realização deste projeto. Apresentados os instrumentos de recolha de dados, vou agora referir como foi realizado o tratamento dos dados.

As metodologias qualitativas são as preferencialmente utilizadas no estudo de fenómenos educativos (Lima & Pacheco, 2006, p. 105). Dessa forma, como pretendo analisar os dados que irei recolher, a metodologia que mais se adequou ao meu projeto foi a análise de conteúdo.

Esta técnica de tratamento de dados, também considerada como um conjunto de técnicas de investigação, “representa um conjunto de procedimentos metodológicos muito frequentes em trabalhos de investigação educacional” (Lima & Pacheco, 2006, p. 106).

A análise de conteúdo é ainda considerada por Lima e Pacheco (2006, p.107) “a expressão genética utilizada para designar um conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida (...)” e pretende que os investigadores desenvolvam “práticas de análise de conteúdo tão rigorosas, válidas e fiáveis quanto possível (...)”.

Esta abordagem pode ainda ser definida como “uma técnica de investigação para a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação (...) paradigma positivista em investigação”, segundo Berelson e Lazarsfeld em 1952 (Lima & Pacheco, 2006, p. 108).

Dentro da análise de dados, a tipologia que mais se adequa à minha investigação é a dos “dados invocados” pelo investigador (isto é, traços de fenómenos que existem independentemente da sua acção), podem ser dados de observação directa registados em protocolos, notas de campo, documentos de arquivo, peças de legislação, artigos de jornal, livros ou partes de livros, biografias, etc” (Lima & Pacheco, 2006, p. 107).

Nesta análise, os dados considerados pertinentes são classificados e reduzidos a categorias de modo a que o material seja reconfigurado conforme os objetivos de

investigação (Lima & Pacheco, 2006, p. 109). Para a realizar, de modo a contemplar aos objetivos da minha investigação, foram categorizados em procedimentos abertos (categorização) ou fechados (descrição simples). Nestes procedimentos “o investigador utiliza uma teoria existente na disciplina para forjar um esquema de análise “a priori” que lhe permita classificar o seu material, posteriormente, destaca ainda segmentos que correspondem aos conceitos e às “categorias” utilizadas na teoria ou na disciplina. Além disso, tende a articulá-los numa lógica sugerida pela teoria” (Albarello, et al., 1997, p. 119).

Na interpretação de dados, quando estes têm fins descritivos, interpretativos ou explicativos, como é o caso do meu projeto, “o conteúdo presente nas unidades de registo é, pelo menos, tão importante na interpretação dos dados quanto a análise dos quadros de referência expressos pelas categorias” (Lima & Pacheco, 2006, p. 120).

3.5 Contexto de desenvolvimento do trabalho

Conhecer o contexto educativo onde nos encaixamos é muito importante pois ajuda-nos a compreender e a respeitar as características da instituição, contextualizando as práticas e aprendizagens dos alunos.

O estágio no qual realizei esta investigação decorreu numa instituição de ensino do 1º Ciclo do ensino básico, na região de Setúbal. Esta situa-se numa zona urbana da cidade caracterizada por receber crianças de bairros sociais com diversas populações: habitantes dos antigos bairros de barracas, populações oriundas das ex-colónias portuguesas, emigrantes de países do Leste europeu, brasileiros e uma comunidade de etnia cigana bastante numerosa.

Grande parte das famílias das crianças que frequentam esta escola é desestruturada ou monoparental, o que leva a carências nas crianças a vários níveis e que se refletem na escola. Existem muitos casos de insucesso escolar repetido, abandono escolar, falta de assiduidade, ausência de material escolar, indisciplina constante, assim como uma elevada entrada precoce na marginalidade.

Em termos socioeconómicos trata-se de uma população bastante desfavorecida e famílias com poucas habilitações literárias. Os casos de emprego precário ou desemprego são

abundantes, o que faz com que a grande parte das famílias receba o rendimento social de inserção.

A falta de valorização da escola pelas famílias resulta níveis preocupantes de falda de dedicação no acompanhamento das crianças pelos seus encarregados de educação. Isto reflete-se na elevada ausência de Encarregados (as) de Educação nas reuniões ou na comparência na escola quando convocados devido a problemas de aprendizagem ou de comportamento das crianças. Esta escola, próxima do espaço residencial dos alunos, permite-lhes que se desloquem facilmente a pé.

Esta instituição é considerada, desde 2012, um Território Educativo de Intervenção Prioritária III (TEIP III). Este projeto tem como principal objetivo “ (...) a prevenção e redução do abandono escolar precoce e do absentismo, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos” (Républica Portuguesa, s.d.).

A turma de quarto ano de escolaridade onde decorreu a investigação é constituída por dezanove crianças, sendo que nove são rapazes e dez são raparigas. As idades destas estão compreendidas entre os nove e os onze anos, sendo que a única criança que tem onze anos provem da Roménia, o que o fez, quando chegou a Portugal, integrar num ano de escolaridade inferior ao que estava. Esta criança é a única que não tem nacionalidade portuguesa. Existem muitas crianças de culturas e etnias diversificadas, sendo que a maioria é de etnia cigana.

Treze crianças desta turma são subsidiadas pela Ação Social Escolar (ASE): nove se encontram-se no escalão A e quatro no escalão B.

No que diz respeito à preferência por elas manifestada relativamente às áreas curriculares, a favorita é Estudo do Meio, sendo que Matemática e Português são as que constituem as maiores dificuldades por parte das crianças.

Apenas um encarregado de educação de uma criança tem um curso superior. Os (as) restantes encarregados (as) de educação e familiares desta turma têm o 1º Ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário e, maioritariamente, o 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico.

Duas crianças desta turma têm necessidades educativas especiais, pelo que houve algumas limitações, especialmente numa delas, no que diz respeito à sua participação nas

atividades quando fazíamos. Elas tinham de sair para atividades como terapia da fala, psicomotricidade ou apoio psicológico.

A grande maioria destas crianças tem necessidade de estímulos que auxiliem a aprendizagem que as ajudem na concentração na realização das tarefas. Os estímulos reduzidos em casa refletem-se na falta de entusiasmo, demonstrado pelas crianças, na escola. No entanto, é uma turma que revela bastante curiosidade e interesse em realizar diferentes tarefas. O seu comportamento é, geralmente e dentro da sala de aula, positivo, devido principalmente à relação criada entre a professora cooperante.

3.6 Dispositivos e procedimentos de intervenção

Esta investigação decorreu ao longo de dez semanas, no entanto a primeira foi apenas de observação. Nas primeiras semanas procurei conhecer a turma e a sua forma de trabalhar, de modo a preparar as atividades conforme as necessidades e interesses que viesse a detetar. Nessas semanas, apesar de toda a liberdade e confiança que a professora cooperante me atribuiu para a realização das atividades, procurei o seu apoio e colaboração. Por isso todas as decisões foram tomadas em conjunto. Por proposta da professora cooperante e para não destabilizar a programação prevista por ela para a turma, a primeira atividade foi realizada na quarta semana de estágio, a segunda foi implementada na sétima semana e a terceira e última atividade executada na oitava semana.

As diversas atividades foram preparadas a partir de uma grande aposta na atualização científica e om base teórica, planificadas e implementadas. Em duas delas o objetivo foi ensinar conteúdos da História de Portugal através de recursos *scripto* (texto narrativo e texto narrativo biográfico) e numa outra ensinar Geografia de Portugal através de recursos visuais (mapas). Todas as atividades foram cuidadosamente preparadas. Recorri a autores que já haviam estudado, do ponto de vista teórico, estas questões. Pesquisei e revi trabalhos semelhantes que, nesta Escola Superior de Educação, já haviam sido apresentados nas mesmas áreas de intervenção. Como já referi, destaco o contributo de 3 desses trabalhos: Suzete Bilro (2016), Andreia João (2015) e António Serra (2016). Foi também essencial o apoio da professora orientadora deste relatório com quem fui discutindo todas as obras de literatura teórica a que recorri para ir redigindo o meu trabalho e usando nas minhas planificações. Foi importante poder discutir estas questões

antes de ir para a prática pois, quando tive de planificar as atividades e intervir sozinha na turma, já tinha pensado muito sobre o que iria fazer/como iria fazer.

A organização da turma nas primeiras duas atividades foi semelhante: primeiramente, houve um momento em turma, de partilha de ideias, e de seguida um momento de trabalho individual, de realização dos textos narrativo e biográfico. Numa outra, a terceira, atividade foi realizada em turma, foi privilegiada apenas a discussão e exploração oral a partir dos mapas visualizados.

As intervenções realizadas tiveram como base o modelo sócio construtivista que consiste numa “teoria que constrói a aprendizagem como um processo de construção interpretativo e recursivo por parte dos alunos em interação com o mundo físico e social” (Fonost, 1996, p. 53).

Apresento, de seguida, o cronograma das atividades desenvolvidas, incluindo o dia e os objetivos de cada uma:

Tabela 3 - Cronograma das atividades

Data	Atividade	Principais objetivos
18 abril 2018	A Vida dos Camponeses na Idade Média	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer outras versões da história; • Saber que a vida quotidiana também é um tema da área da História; • Valorizar as mudanças que existiram ao longo dos tempos.
7 maio 2018	Biografia de Carolina Beatriz Ângelo	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer uma figura histórica que não é habitualmente abordada na escola; • Participar na democracia através do voto (Educar para a Cidadania); • Valorizar as conquistas feministas.
14 maio 2018	Evolução Histórico- Geográfica de Portugal	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a identidade geográfica; • Desenvolver a cultura visual; • Conhecer o desenvolvimento territorial português.

Capítulo 4 – Apresentação da intervenção

Neste capítulo apresento, de forma descritiva e interpretativa, as atividades realizadas, bem como a análise de dados recolhidos durante as mesmas, nos questionários e nas entrevistas realizados tanto às crianças como à professora cooperante. Antes de realizar cada atividade expliquei à turma o meu projeto de investigação e também os objetivos que pretendia alcançar.

4.1 Atividade “A Vida dos Camponeses na Idade Média”

A primeira atividade realizada, cuja transcrição se encontra no apêndice 9, teve como principal objetivo dar a conhecer um pouco da vida quotidiana dos camponeses na Idade Média às crianças.

Para além do principal objetivo acima apresentado, esta sessão pretendeu promover nas crianças os seguintes objetivos: conhecer outras versões da História, sobretudo ser capaz de entender a partir de outro ponto de vista: “a partir de baixo” (Hobsbawm, 1998); saber que a vida quotidiana também é um tema da área de História; valorizar as mudanças que existiram ao longo dos tempos; “desenvolver e estruturar noções de espaço e tempo e identificar alguns elementos relativos à História e Geografia de Portugal” (Ministério da Educação, 2009, p. 103) e escrever um texto “integrando elementos quem, quando, onde, o quê, como e respeitando uma sequência que inclua: apresentação do cenário e das personagens, ação e conclusão” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015, p. 60).

Sendo esta a primeira atividade realizada no âmbito deste projeto de investigação, foi aquela em que me senti mais nervosa. Preparei-me devidamente, com o apoio da professora orientadora deste trabalho e da professora cooperante, no entanto, sabia o quão importante era esta atividade para mim, o quanto queria que corresse bem e que, sobretudo, conquistasse as crianças, pois dessa forma sabia que iria resultar positivamente.

Foi realizada, primeiramente, no auditório da escola, já que na sala de aula desta turma não havia acesso ao projetor, essencial para a realização desta atividade. Foi através deste, transmitindo um vídeo formato *mokie maker* realizado por mim, que foram apresentados os conteúdos e promovida a discussão nesta primeira parte. Num segundo momento

dirigimo-nos para a sala de aula: foi ali realizado o texto narrativo, individualmente, sobre as aprendizagens realizadas.

Nesta atividade estiveram presentes dezasseis crianças, faltaram duas e uma das crianças com necessidades educativas especiais não participou na atividade por estar a ter acompanhamento psicológico.

Antes de iniciar a atividade, expliquei às crianças em que consistia o projeto de investigação que estava a decorrer e no qual esta atividade se inseria. Sabia que era importante manter as crianças integradas no processo para que fossem realizadas aprendizagens.

Alguns dos meus receios desapareceram neste primeiro momento, pois pude verificar pelas expressões faciais e alguns comentários como “fixe” ou “boa” que as crianças ficaram entusiasmadas. Senti que o facto de trazer uma novidade para a sala de aula constituiu, só por si, um fator motivante, impulsionando de forma positiva não só esta primeira atividade como todas as outras.

O suporte digital (vídeo formato *Movie Maker* realizado por mim – apêndice 19)² a que recorri para me apoiar na dinamização da atividade deixou as crianças entusiasmadas por estarem a assistir a algo diferente do normal. Foi também muito importante para mim, no papel de professora, pois permitiu-me a apresentação de conteúdos com segurança, o que também contribuiu para que os meus receios continuassem a diminuir.

Consciencializada do conjunto de experiências e saberes que todas as crianças têm, iniciei a atividade apelando à partilha, por parte das mesmas, dos seus conhecimentos prévios relativamente ao quotidiano dos camponeses e à Idade Média. Estas fizeram, de imediato, a associação correta com a monarquia (já abordado no período anterior pela professora cooperante com as mesmas). Apesar das ideias apresentadas relativamente a este tema estarem corretas, optei por completá-las com mais algumas informações, como fiz em toda a atividade.

² O Apêndice 19 – Vídeo elaborado pelo programa *Movie Maker* apresentado na atividade designa-se “Apêndice 19 - A vida dos camponeses na Idade Média.mp4” e encontra-se num ficheiro em anexo.

Quando questionei as crianças relativamente aos camponeses e à forma como viviam na Idade Média, estas apresentaram respostas gerais e corretas, no entanto, ficaram muito surpreendidas à medida que fui expondo mais factos sobre os mesmos e sobre o seu quotidiano.

Procurei, constantemente, apresentar ideias que complementassem as apresentadas pelas crianças. Por exemplo, neste caso, afirmei que mais de 80% da população trabalhava na terra. De todas as pessoas do reino, mais de 80% trabalhava na terra. E perguntei: “isto é muito ou pouco?” Pelo que as crianças responderam “muito” e “é só menos 20”.

Como o Estudo do Meio privilegia uma abordagem de conteúdos de forma transdisciplinar, e, especificamente, a História pode ser usada como contributo para outros ramos do saber, aproveitei a referência realizada a “um terço” para fazer uma pequena abordagem à área da Matemática, perguntando, o que significa e quanto é um terço de trinta batatas, algo aprendido anteriormente pela turma.

As minhas intervenções eram mais prolongadas nos momentos em que apresentava os conteúdos do vídeo, no entanto, entre as mesmas, procurava impulsionar a participação das crianças, formulando questões que pudessem despertar curiosidade sobre os conteúdos abordados de seguida, como por exemplo “o que eram as refeições dos camponeses?”.

A referência feita à alimentação e os conteúdos apresentados sobre a mesma deixaram as crianças muito admiradas, como foi possível verificar não só pelas caras espantadas que fizeram, como também por intervenções realizadas neste momento, como quando uma delas perguntou se havia manteiga.

A apresentação dos dados relativos à elevada taxa de analfabetismo também causou espanto nas crianças, bastante verificável através de, por exemplo, a seguinte participação de uma delas: “coitados!”.

Terminada a apresentação dos conteúdos, iniciei um momento de partilha de ideias, questionando: “quais são as maiores diferenças daquela época para agora?”. As crianças salientaram o facto de “as crianças não aprendiam a ler nem a escrever”, “os meninos a trabalhar na agricultura”, a discrepância que existe entre as refeições da época e as atuais e “não tinham medicamentos”. Também mostraram a sua compreensão do quão difícil

viviam os camponeses naquela época, através das seguintes intervenções: “a vida deles era muito difícil. Eles não tinham comida e trabalhavam muito sem nada no estômago. E assim morriam.” E “tinham uma vida mesmo difícil”.

Esta apresentação de conteúdos concretos, ou seja, algo que apesar de não ser vivido atualmente pelas crianças, estas conseguiram compreendê-lo perfeitamente, pretendeu realizar uma comparação com o presente. Por exemplo, quando perguntei “existem camponeses hoje em dia?”, as crianças identificaram as pessoas sem-abrigo e as pessoas que trabalham no campo.

Pretendendo desenvolver atitudes e valores de responsabilidade, compreensão, tolerância, respeito e entreajuda nas crianças, questionei-as sobre a importância de valorizar a maneira como nós vivemos e se consideravam que esta também seria uma parte importante da História. Responderam afirmativamente, conscientes dos valores de cidadania que lhes tinha transmitido.

Ao voltarmos para a sala de aula, perguntei às crianças como podiam interligar a aprendizagem de História de Portugal à área de Português, uma das crianças respondeu “podemos escrever textos sobre a História de Portugal”. Respondi que essa era uma excelente ideia e que a íamos mesmo aplicar.

Ao propor às crianças a elaboração de um texto narrativo sobre os conteúdos que tinha acabado de apresentar, estas mostraram-se entusiasmadas pelo que pude verificar que, ao estarem a escrever sobre temas acessíveis e significativos para as mesmas, a escrita narrativa apoia na organização de conteúdos.

Senti-me muito confiante ao observar que o momento de escrita que proporcionei às crianças permitiu que estas aproveitassem esta estratégia de aprendizagem como potencial contributo para outros ramos do saber.

Como as crianças já tinham aprendido anteriormente a escrita de textos narrativos, optei por não fazer referência às características que deveriam ter em conta, bem como às etapas que a escrita de um texto implica (planear, redigir, rever).

A partir deste momento, a organização da turma nesta atividade passou a ser em trabalho individual, sendo que cada um escreveu um texto.

Durante a escrita do texto apenas surgiram dúvidas de como se escreviam as palavras *beldroegas* e *repolho*.

4.2 Atividade “Biografia de Carolina Beatriz Ângelo”

Na segunda atividade realizada, o principal objetivo foi transmitir às crianças a vida profissional de Carolina Beatriz Ângelo, usando a biografia como forma de exemplo de outro tipo de texto narrativo (transcrição no apêndice 10).

Esta pretendeu desenvolver nas crianças, para além do principal objetivo já referido, conhecer uma figura histórica que não é habitualmente abordada na escola; participar na democracia através do voto, estando, desta forma, a educar para a cidadania; valorizar as conquistas feministas; “desenvolver e estruturar noções de espaço e tempo e identificar alguns elementos relativos à História e Geografia de Portugal” (Ministério da Educação, 2009, p. 103); “planificar a escrita de textos” e escrever um texto biográfico “integrando elementos quem, quando, onde, o quê, como e respeitando uma sequência que inclua: apresentação do cenário e das personagens, ação e conclusão”. (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015, p. 60).

À semelhança da primeira atividade realizada, esta também foi concretizada, num primeiro momento, no auditório da escola e, posteriormente, na sala de aula.

Estiveram presentes nesta atividade dezassete crianças, pelo que faltaram duas.

Nesta segunda atividade o meu nível de ansiedade estava muito mais reduzido do que na primeira. Apesar de ser no âmbito do mesmo projeto, esta atividade tinha um tema diferente, pelo que seria mais uma novidade para as crianças. Sendo esta a segunda novidade que estava a apresentar, o impacto de entusiasmo e motivação nas crianças poderia não ser o mesmo que foi na primeira. Felizmente, esse meu receio fora ultrapassado pois assim que propus a realização da segunda atividade, as crianças ficaram muito empolgadas, como verifiquei pelas suas expressões como por exemplo “boa!” ou “fixe!”.

A dinamização da atividade iniciou-se com a projeção de um *PowerPoint* (apêndice 18) sobre a realização de uma biografia e a vida profissional de Carolina Beatriz Ângelo.

Como esta atividade tinha como um dos objetivos a escrita de uma biografia, comecei por abordar as características do texto narrativo e, particularmente, do texto biográfico. Apesar deste conteúdo já ter sido ensinado à turma, pude verificar que nem todos o dominavam nos textos escritos na atividade anterior, pelo que decidi lembrá-lo no início desta. Por exemplo, quando perguntei quais eram as características do texto narrativo, algumas crianças fizeram referência a um determinado número mínimo de linhas ou de palavras.

Decidi então ajudar as crianças e, tendo como suporte uma imagem no *PowerPoint* que continha as características do texto narrativo, expliquei-as. Esta atividade teve, nesta parte, um caráter mais descritivo. A imagem que utilizei comparou um armário ao texto narrativo, sendo que cada gaveta corresponde a uma parte/parágrafo do texto. As crianças gostaram muito e senti que esta foi uma estratégia eficaz e clara, pois os conteúdos foram, no geral, interiorizados, como pude verificar, posteriormente, na escrita da biografia.

Após lembrar as características do texto narrativo, perguntei às crianças como se escreveria, de forma correta, sobre a vida dos camponeses na Idade Média.

Interiorizadas as características do texto narrativo, passei à abordagem das do texto biográfico. À semelhança da primeira atividade, também nesta procurei partir dos conhecimentos prévios das crianças, valorizando as suas experiências e ideias, para seguidamente as completar, apresentando novos conteúdos. Por exemplo, ao formular a questão “O que é uma biografia?”, as respostas foram corretas e, para complementar, comecei por apresentar, no *PowerPoint*, a fotografia de Alice Vieira e perguntei: “alguém conhece esta senhora que está aqui representada?”. Foi muito curioso porque algumas crianças pensaram que era a professora supervisora do estágio que esteve presente na atividade e que consideraram ter características físicas semelhantes à escritora representada. Seguidamente mostrei os dados mais relevantes da biografia desta escritora, servindo como exemplo e ilustrando as suas características, nomeadamente o facto de ser uma biografia profissional, os verbos que devem ter tido em conta na escrita de uma biografia e o tempo verbal caso a pessoa esteja, como é o caso vertente, ou não viva.

Considerei ainda importante ensinar as crianças a planificar o texto, uma das etapas da produção textual, já que na atividade anterior ninguém tinha organizado as suas ideias na folha de rascunho tal como eu sugeri. Apresentei dois exemplos de esquemas que podem ser utilizados para organizar as ideias antes da construção do texto. Nesta situação, as

ideias apresentadas foram as características biográficas profissionais de Alice Vieira. Salientei a importância da organização das ideias nos parágrafos adequados. Relativamente aos tópicos apresentados, explicitarei que estes variam de texto para texto, conforme o que queiramos produzir. Por exemplo, as biografias têm que conter o nascimento, obras publicadas, no caso de ser uma biografia de uma escritora. Passei então a apresentar a história de vida de Carolina Beatriz Ângelo.

Comecei por falar de algo concreto, de que todas as crianças já tinham ouvido falar: as eleições, perguntando quando é que os portugueses começaram a votar. As crianças indicaram que foi no dia 5 de outubro de 1910, com a chegada da República. Este conteúdo foi abordado no período anterior pela professora cooperante.

O que apenas uma criança demonstrou saber foi que apenas os homens podiam votar nessa época. Este facto deixou as crianças surpreendidas, pelo que até houve alguns comentários nesse sentido como por exemplo: “as mulheres não eram muito importantes” e “porque as mulheres naquela altura eram praticamente escravas dos homens”.

Expliquei que isto acontecia porque os homens eram considerados os chefes de família. Contudo, a Lei, ao indicar que podiam votar os portugueses, sem referir se eram homens ou mulheres, maiores de vinte e um anos, que soubessem ler e escrever e fossem chefes de família, que era o caso de Carolina Beatriz Ângelo.

Selecionei as características essenciais da vida profissional de Carolina Beatriz Ângelo e apresentei-as, de forma simples. São as seguintes:

Apresentei as várias características biográficas de Carolina Beatriz Ângelo:

- nasceu em 1877, na Guarda;
- licenciou-se em Medicina, em Lisboa, em 1902;
- foi a primeira mulher portuguesa a operar no Hospital de São José;
- em 1909 fez parte do grupo de mulheres que fundou a Liga Republicana das Mulheres Portuguesas (pelo que associei à defensora República que Carolina Beatriz Ângelo era);
- na revolução de 5 de outubro de 1910 fez parte do grupo das mulheres que bordou a bandeira da República;
- planeou a criação de uma escola de enfermeiras;

- foi a primeira mulher a votar em Portugal, em 28 de maio de 1911, para a eleição dos deputados da Assembleia Constituinte, em Lisboa;
- morreu aos 33 anos, a 3 de outubro de 1911.

Salientei a importância que esta mulher teve, contribuindo para o desenvolvimento de valores e preparação para a prática da cidadania.

Quando passámos para a parte da elaboração da biografia, foi notório o entusiasmo das crianças, sobretudo ao perceber que iríamos organizar as ideias em grande grupo.

A organização das ideias (construção de um esquema) realizou-se em grande grupo, dinamizada por mim (figura 1). Posteriormente, a escrita da biografia foi concretizada individualmente.

Para apoiar a realização do esquema e, posteriormente, da biografia, coloquei no quadro da sala de aula os dados apresentados sobre Carolina Beatriz Ângelo em forma de tópicos, como apresento na figura 2.

Figura 1 – Base conceptual para biografia de Carolina Beatriz Ângelo

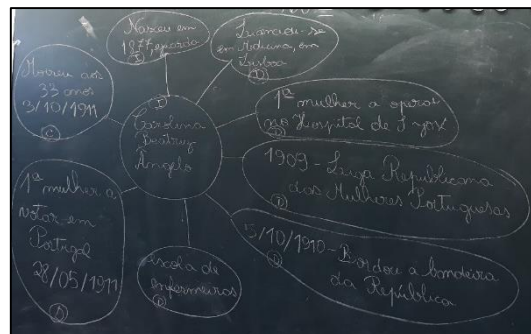
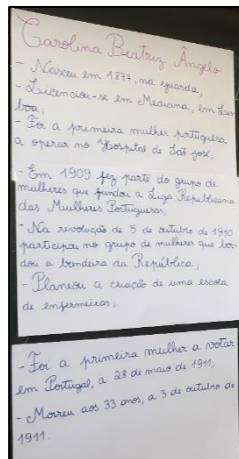


Figura 2 – Dados sobre Carolina Beatriz Ângelo



4.3 Atividade “Evolução Histórico-Geográfica de Portugal”

O principal objetivo da terceira e última atividade realizada foi permitir que as crianças respondessem, de forma correta, à questão: “Portugal teve sempre a mesma extensão?”, a transcrição da mesma encontra-se no apêndice 11, bem como todos os mapas apresentados na atividade, que seguidamente descrevo.

A acrescentar ao principal objetivo desta atividade, acima mencionado, também pretendi desenvolver nas crianças o seguinte: reconhecer a identidade geográfica; desenvolver a cultura visual; conhecer o desenvolvimento territorial português; “desenvolver e estruturar noções de espaço e tempo”; “conhecer unidades de tempo: o século”; “identificar alguns elementos relativos à História e Geografia de Portugal”; “localizar Portugal no mapa da Europa” (Ministério da Educação, 2009, pp. 103, 114 e 122) e identificar a evolução geográfica de Portugal no mapa da Europa.

Esta atividade foi realizada, na sua totalidade, no auditório da escola.

Todas as crianças da turma estiveram presentes.

Para me apoiar nesta atividade, e para apresentar o recurso visual – mapas, utilizei um vídeo realizado no programa *Movie Maker*, por mim (apêndice 20)³.

Comecei por contextualizar a atividade, explicando às crianças que se integrava neste projeto de investigação tal como as duas atividades anteriores. Determinei que, nesta atividade, não iria estar presente uma parte de Português (recursos *scripto*), como tinha acontecido nas anteriores e o enfoque seria dado aos recursos visuais, neste caso os mapas, para a aprendizagem da evolução Histórico-Geográfica de Portugal.

Nesta que foi a última atividade, considerando que as crianças nunca tinham tido os mapas como recursos de ensino, foi a que previ ser mais difícil para as mesmas.

A projeção de um vídeo foi essencial nesta atividade, já que, para além do fator motivacional para as crianças e transmissor de apoio para mim, era neste que de podiam ver os mapas selecionados para esta atividade, que se encontram na transcrição da mesma (apêndice 11).

Comecei por um mapa que representasse a realidade das crianças, Portugal, fazendo referência à Península Ibérica reconhecida pela turma. Nem todas revelaram a mesma facilidade em reconhecer as representações que apresentei e isso foi notório desde o primeiro mapa.

As crianças ficaram muito surpreendidas ao ver uma imagem satélite, pelo que percebi que nunca tinham visto.

Após esta primeira abordagem, voltei a partir dos conhecimentos prévios das crianças, tal como nas atividades anteriores, e perguntei: “Portugal teve sempre a mesma extensão?”. As crianças indicaram que não, devido à anterior existência de reinos, o que está certo, no entanto, existem muitos mais fatores pelos quais Portugal não teve sempre a mesma dimensão.

Ao perguntar o que é um mapa, as crianças não mo souberam indicar concretamente. Decidi então esclarecer o seu significado. Indiquei que um mapa é uma representação. Dei como exemplo o mapa projetado, em que pode ser observada a representação de

³ O Apêndice 20 – Vídeo elaborado pelo programa *Movie Maker* apresentado na atividade designa-se “Apêndice 20 – Evolução histórico-geográfica de Portugal.mp4” e encontra-se num ficheiro em anexo.

Portugal, salientando que não é este país, mas a sua representação. Para realizar uma comparação que fosse fácil para as crianças perceberem, pedi-lhes que pensassem nas suas fotografias de quando eram bebés até àquele momento. Expliquei que eram sempre eles mas há uma evolução, uma mudança com o tempo. Pelo que as crianças indicaram, de imediato, que havia o crescimento das mesmas. Indiquei que iríamos observar “fotografias”, neste caso mapas, de Portugal, ao longo dos tempos. Ouviu-se o entusiasmo das crianças através das palavras “boa” e “fixe”.

Como a realização da leitura de mapas implica o conhecimento dos elementos constituintes e a contextualização dos mesmos, indiquei que “Portugal é um estado desde 1143 mas nem sempre teve a forma que tem hoje. Foi do que nós estivemos a falar. Este país mudou muito”.

Os alunos tiveram alguma dificuldade na compreensão do mapa que representa o Império Romano (figura 6). Foi necessário explicar, tanto por mim, como pela professora cooperante, onde se situa a Península Ibérica e onde iria formar-se Portugal. Ambas considerámos importante explicar que estava rodeado a vermelho o Império Romano. Expliquei que ainda não existia nenhuma fronteira de Portugal mas seu futuro território já existia.

À medida que ia continuando a explicar os vários factos históricos relativamente ao tema desta atividade, projetava o respetivo mapa.

Procurei, constantemente, comparar ao mapa de Portugal atualmente, para que as crianças compreendessem e verificassem as suas alterações. Por exemplo, quando apresentei o mapa de Portugal (figura 8) sem o Algarve, a Madeira e os Açores, perguntei “esta representação é parecida à que observamos de Portugal atualmente?” ao que as crianças responderam que não porque “não tem aquela coisa”; “a Madeira e os Açores” e “Falta o Algarve”.

Como os Descobrimentos já tinham sido abordados no período anterior pela professora cooperante, as crianças sabiam o nome das cidades e locais onde haviam passado os marinheiros portugueses; no entanto, não sabiam localizá-los no mapa.

Voltei a realizar a comparação com as fotografias para explicar que, tal como estas podem ser tiradas de diferentes pontos de vista, também os mapas podem ser realizados de

diferentes pontos de vista, que podem estar relacionados com o que nós queremos mostrar como expliquei e apresentei às crianças.

Estes mapas (figuras 13 e 14) foram os que causaram maior surpresa nas crianças mas ao mesmo tempo, foi possível verificar que haviam compreendido, como por exemplo através das seguintes intervenções: “Está certo, mas é de outro ponto de vista” e “Portugal é tão pequenino comparado com a Rússia!”

Voltei à comparação dos mapas com as fotografias, desta vez para explicar que, como é possível fazer *photoshop* nas fotografias, também o é nos mapas, como é o caso do mapa que apresentei (figura 14). As crianças identificaram de imediato que a representação da localização de Moçambique e Angola não estava realizada corretamente, no entanto, esse mapa pretende mostrar o tamanho do território português antes de 25 de abril de 1974. Foi necessário explicar este mapa algumas vezes, indicando no mapa onde estava a representação de cada país, já que foi o que, de todos, as crianças tiveram mais dificuldades.

De seguida, expliquei que os mapas podem não mostrar a realidade de forma correta. Pedi que as crianças identificassem os erros nos mapas que apresentei pelo que estas fizeram-no corretamente, sem dificuldade.

Para não deixar as crianças com dúvidas mostrei o mapa correto e oficial de Portugal e como a União Europeia constitui parte da evolução histórico-geográfica de Portugal, considerei importante contextualizá-la nesta atividade. Expliquei que em 1957, através do Tratado de Roma, foi criada a Comunidade Económica Europeia, constituída por seis países representados ilustrada pelo respetivo mapa e também mais alguns factos relativos à mesma, como por exemplo a entrada de Portugal na mesma e a possível saída do Reino Unido da atual União Europeia, embora nesta parte tenha dado menos ênfase a esta parte.

Após a realização desta atividade, abordei com pormenor a União Europeia, enquadrada no programa do 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, porque, por sugestão da professora cooperante, ela considerava que o assunto ficava assim abordado em aula.

4.4 Análise dos dados

Após descrever as atividades realizadas na minha intervenção no âmbito deste projeto, apresento a análise dos dados recolhidos. Nas primeiras duas atividades a recolha de

dados foi realizada através dos recursos *sripto* utilizados nas mesmas, já que as crianças realizaram produções textuais escritas e, também, através das gravações de voz realizadas durante as atividades. Na terceira atividade, a recolha de dados foi feita exclusivamente com recurso à gravação de voz já que nesta o recurso de ensino utilizado foi o visual – mapas.

4.4.1 Atividade “A Vida dos Camponeses na Idade Média” (apêndices 9 e 12)

A análise de dados recolhidos durante esta atividade foi realizada em dois momentos. Num primeiro momento, no auditório da escola, realizei a gravação de voz enquanto apresentava o vídeo de formato *Movie Maker* realizado por mim e as crianças apresentavam as suas ideias sobre o mesmo. Num segundo momento, as crianças realizaram produções textuais escritas sobre o tema.

No que diz respeito ao primeiro momento, destaco o interesse demonstrado pelas crianças durante toda a atividade. Numa atitude muito participativa, respondendo e participando ativamente durante a formulação das questões e partilha de ideias.

Como estes conteúdos, apesar de serem novidade para as crianças, remetiam para abordados anteriormente, procurei apelar aos seus conhecimentos prévios antes de dar novas informações sobre o tema apresentado. Por exemplo, comecei por perguntar o que foi a Idade Média. Considero que essa minha atitude se manteve constante desde o início ao fim da atividade, o que contribui para manter os alunos interessados e curiosos, já que procurei, primeiramente, saber os seus conhecimentos prévios, e, posteriormente, transmitir-lhes novas informações.

A realidade apresentada na atividade (a vida dos camponeses na Idade Média) é algo muito diferente daquela com a qual as crianças convivem diariamente, o que levou a uma grande admiração demonstrada pelas mesmas, particularmente relativo a alguns aspetos como por exemplo a agricultura como principal ocupação, a alimentação e a forma como era feita e a ausência de frequência da escola por parte da maioria das crianças.

Terminada a primeira parte da atividade, dirigimo-nos à sala de aula. Ao explicar que cada criança iria escrever um texto narrativo sobre o tema “a vida dos camponeses na Idade Média”, o entusiasmo manteve-se, já que muitas crianças indicaram que tinham muitas ideias e queriam muito começar a escrever o texto.

Entreguei uma folha de rascunho a cada uma. Todas elas escreveram apenas o texto, nenhuma realizou um esquema ou tópicos e esse foi o primeiro aspeto em que verifiquei a necessidade de melhorar na atividade seguinte.

No que diz respeito às produções escritas realizadas pelas crianças, estas realizaram-nas de forma autónoma; eu apenas esclareci dúvidas de ortografia. Para organizar, permitindo-me uma melhor análise, os dados recolhidos nesta produção textual escrita (recurso *scripto*) realizei duas tabelas de apreciação (apêndice 12). As crianças foram identificadas através de códigos, em que, colocada a lista dos nomes por ordem alfabética, foi atribuído um número a cada uma delas, por exemplo: C1, C2,...

Na primeira tabela tive como objetivo divulgar os dados já organizados, sobre a estrutura do texto narrativo realizada pelas crianças. Oito das dezasseis crianças que realizaram a atividade indicaram um título adequado. A introdução foi realizada por treze crianças, sendo que onze mencionaram a situação inicial, três referiram quando e onde começou a história e quinze referiram quem integra na história. Apenas duas dessas crianças fizeram fora da introdução, no desenvolvimento. Neste, onze crianças expuseram o problema inicial da história, dezasseis (todas as crianças) escreveram os vários acontecimentos da história e quatro indicaram os locais e/ou tempos de duração dos acontecimentos. Apenas duas crianças realizaram uma conclusão, sendo que nenhuma delas apresentou uma resolução para o problema inicial. Apesar de não considerar estes dados negativos, porque as características do texto narrativo fora, no geral, respeitadas, (principalmente relativos à primeira parte da estrutura do trabalho) pretendi, de imediato, melhorar a construção estrutural de um texto narrativo por parte das crianças. Essa foi a preocupação da orientadora na atividade seguinte.

A segunda tabela apresenta os aspetos abordados pelas crianças na produção textual, relativamente ao tema abordado na atividade.

Tabela 4 - Referências realizadas pelas crianças

Conteúdo	Número de crianças
Agricultura como a principal ocupação dos camponeses na Idade Média	Doze
Donos das terras onde os camponeses trabalhavam	Duas
Pagamento aos donos das terras	Oito
Trabalhos frequentes dos camponeses	Três

Número de refeições diárias	Uma
Alimentação habitual	Oito
Alimentação em dias de festa	Doze
Utensílios utilizados na alimentação	Nove
Taxa de natalidade e mortalidade elevadas	Duas
Analfabetismo dos camponeses.	Nove

Através destes dados pude comprovar que os que causaram mais admiração nas crianças foram os mais referidos e que todos os aspetos da vida dos camponeses na Idade Média foram indicados por, pelo menos, uma criança.

Por último fiz a recolha dos erros ortográficos encontrados nas produções que foram corrigidos e entregues às crianças.

Considero que o recurso *scripto* utilizado no ensino da História de Portugal é adequado. Traduziu-se numa boa experiência de ensino ao nível de conteúdos e pedagogia para as crianças enquanto participantes ativas na sua aprendizagem.

4.4.2 Atividade “Biografia de Carolina Beatriz Ângelo” (apêndices 10 e 13)

A análise de dados também aqui aconteceu em dois momentos. Primeiramente, no auditório da escola gravei a sessão e como recurso na apresentação dos conteúdos usei um *PowerPoint*. Segundamente, também foram realizadas produções textuais redigidas, neste caso a biografia de Carolina Beatriz Ângelo.

Como um dos objetivos desta atividade foi a realização de um texto biográfico, comecei por apresentar um *PowerPoint* cujo conteúdo foi sendo discutido pelas crianças, relembrando a estrutura do texto narrativo. Fiz referência aos erros de estrutura dos textos produzidos anteriormente (sobre a vida dos camponeses na Idade Média), e, mais concretamente à estrutura da biografia. Optei por realizá-lo porque quis aumentar a potencialidade do recurso *scripto* utilizado, sendo, desta forma, um contributo tanto para a temática apresentada sobre História de Portugal, como para as capacidades de produção escrita a nível da área de Português.

Tal como na atividade anterior, valorizei os conhecimentos prévios das crianças, ao questioná-las antes de transmitir as informações e incentivando a partilha de ideias, coligando-as com os conteúdos que abordei. Um exemplo dessa minha atitude foi colocar-lhes questões sobre a implantação da República, porque já a haviam estudado antes com a professora cooperante e sobre o direito de voto naquela época. Mantive essa atitude ao longo de toda a atividade, cativando as crianças e tentando despertar-lhes o interesse para saber e aprender mais.

A luta e valorização das mulheres por Carolina Beatriz Ângelo foi algo a que as crianças não foram indiferentes. Além da biografia da senhora, estas aprenderam a valorizar o ato de votar e a sua importância, tal como pretendia nesta atividade.

Quando terminou o momento de questões e respostas, bem como partilha de ideias, tanto da minha parte e da professora cooperante, bem como das crianças, a atividade continuou na sala de aula para a realização da biografia sobre a personagem que tinha acabado de apresentar. Para a produção escrita da biografia. Numa primeira fase auxiliei as crianças na realização de um esquema (figura 3), em turma, sobre as ideias apresentadas e um segundo momento de trabalho individual com base no esquema realizado. Para ajudar as crianças, coloquei na sala as informações apresentadas no momento anterior, escritas numa folha que estava colada no quadro (figura 3). Estas minhas decisões revelaram-se fundamentais no sucesso da utilização correta deste recurso, visível seguidamente na análise das produções escritas.

Para analisar as produções escritas comecei por organizar os dados em duas tabelas de apreciação (apêndice 13). A identificação das crianças foi realizada através de códigos, esta atribuição foi igual à realizada na atividade anterior.

A estrutura da biografia é descrita na primeira tabela. Das dezassete crianças que participaram na atividade, uma indicada com necessidades educativas especiais não realizou a produção escrita da biografia. Na folha entregue estava escrito no topo centrado da página “Biografia de Carolina Beatriz Ângelo”, que considerei o título da atividade mas as crianças consideraram-no, e com razão, também o título do texto, pelo que apenas uma escreveu um título. Nem todas as crianças (três das dezasseis) realizaram introdução, no entanto todas apresentaram a data e local do nascimento de Carolina Beatriz Ângelo. No desenvolvimento, todas apresentaram os vários acontecimentos da vida da biografada

e apenas uma não apresentou os locais e os tempos dos acontecimentos. Relativamente à conclusão, catorze das dezasseis apresentaram-na.

Numa segunda tabela de análise de dados pude verificar os aspetos mencionados pelas crianças que apresento na seguinte tabela:

Tabela 5 - Aspetos mencionados pelas crianças

Conteúdo	Número de crianças
Local e data de nascimento de Carolina Beatriz Ângelo	Dezassete
Licenciou-se em Medicina	Quinze
Foi a primeira mulher a operar no Hospital de São José	Quinze
Fez parte do grupo de mulheres que fundou a Liga Republicana das Mulheres Portuguesas	Quinze
Participou no grupo de mulheres que bordou a bandeira da República	Treze
Foi a primeira mulher a votar em Portugal	Treze
Planeou a criação de uma escola de enfermeiras	Doze
Data e idade da sua morte	Catorze

Em último lugar, refiro ter havido apenas um erro ortográfico que corrigi e de que dei conhecimento à criança.

Nesta atividade, parte da realização da produção textual decorreu muito melhor do que a anterior devido às decisões que tomei para auxiliar as crianças na mesma, como relembrar as características de um texto biográfico e a organização das ideias em grande grupo.

4.4.3 Atividade “Evolução Histórico-Geográfica de Portugal” (apêndice 11)

Como a última atividade realizada – a evolução Histórico-Geográfica de Portugal – foi realizada apenas no auditório da escola onde foi realizado o estágio/ este projeto, a recolha de dados foi realizada através da gravação de voz e de notas de campo.

A observação de muitos mapas foi algo que impressionou as crianças, muitas delas nem conseguiam identificar a representação de Portugal. O interesse e entusiasmo ao longo de toda a atividade foi notório, tal como em todas as que foram realizadas, porém, aquela em

que verifiquei mais dificuldade por parte das crianças, sobretudo no reconhecimento de representações dos vários países, mas essencialmente e no que me foquei, da Europa e de Portugal.

A comparação que realizei com as fotografias foi, sem dúvida alguma, uma excelente estratégia para ajudar as crianças na compreensão de toda a atividade. Aproximei os conteúdos com algo que lhes é familiar e assim tornou-se mais útil aprender o que foi transmitido.

A minha atitude foi constante ao longo das três atividades e, por isso, nesta também procurei cativar a atenção das crianças promovendo a partilha dos seus conhecimentos prévios, como por exemplo, quando perguntei às crianças se Portugal fora sempre do mesmo tamanho, para depois poder mostrar imagens que respondessem a essa pergunta.

Penso que as dificuldades apresentadas por algumas crianças no início da atividade se deveram a estas não estarem habituadas a este recurso de ensino. À medida que a atividade prosseguiu as dificuldades foram sendo ultrapassadas.

A recolha e análise de dados foi aqui mais difícil do que nas duas atividades anteriores; no entanto faço um balanço positivo da mesma e considero que esta estratégia com recursos visuais (os mapas) revelou-se uma forma eficaz para proporcionar a aprendizagem significativa por parte das crianças.

4.4.4 Análise dos questionários realizados às crianças

O questionário (apêndice 1) foi realizado com as crianças, tendo como objetivo saber temas foram anteriormente trabalhados relacionados com as áreas de estudo deste projeto. As tabelas de apreciação sobre o mesmo encontram-se no apêndice 14.

De seguida apresento os temas mais indicados, quer por serem os de que as crianças mais gostam, quer por serem os de que as crianças menos gostam.

Tabela 6 - Temas referidos com mais frequência pelas crianças

Área	De que tema mais gostaram?	De que tema menos gostaram?
Português	“Toda a gramática”	“Os verbos”

História de Portugal	“D. Sebastião”	“Invasão dos Muçulmanos” e “Batalha de Aljubarrota”
Geografia de Portugal	“Rios de Portugal”	Sem temas mencionados
História de Portugal	Existe algum tema que gostassem de voltar a trabalhar?	
	“Os Descobrimentos” e “toda a História de Portugal”	

4.4.5 Análise da entrevista realizada à professora cooperante

A entrevista à professora cooperante (transcrição no apêndice 15) foi realizada antes da realização das três atividades e já após a conclusão do estágio. Com a mesma pretendi obter informações sobre o trabalho realizado anteriormente com a turma sobre este tema e com estes recursos e as expectativas sobre a aplicação do projeto.

A entrevista permitiu-me a recolha de dados, uma vez que a professora cooperante é bastante experiente e revela ter bastantes conhecimentos a nível profissional, científico e pedagógico.

Foi possível sentir o entusiasmo da professora cooperante relativamente à aplicação deste projeto, uma vez que, apesar de como forma de consolidar a História, a mesma considerou que os conteúdos propostos iriam alargar os conhecimentos das crianças e ajudar a superar dificuldades que ainda pudessem existir.

O facto de utilizar o texto narrativo, incluindo a biografia, como recurso *sripto* neste projeto constituiu, segundo a entrevistada, uma ampliação do que já tinha sido realizado.

No que diz respeito à Geografia de Portugal, a professora cooperante referiu ainda não ter sido abordada com as crianças, pelo que o meu projeto traria esta novidade à sala de aula.

A professora mostrou as suas expectativas para a aplicação deste projeto bem como a sua disponibilidade para apoiar sempre que fosse necessário.

4.4.6 O olhar dos participantes: análise da entrevista *focus-group* realizadas às crianças

A entrevista *focus-group* ocorreu no dia 7 de junho de 2018 e teve como objetivo obter informações sobre as atividades realizadas, nomeadamente sobre as aprendizagens, dificuldades e sugestões.

A entrevista A (transcrição no apêndice 17), sobre a primeira atividade realizada no âmbito deste projeto sobre a vida dos camponeses na Idade Média, foi aquela em que, apesar de ter acontecido há mais tempo, as crianças tinham tido menos dificuldade em responder às questões, o que me permitiu recolher mais dados. Todas as seis crianças presentes nesta entrevista mostraram o seu interesse e empenho, respondendo com entusiasmo às questões colocadas.

Foram evidentes os aspetos que as marcaram relativos aos conhecimentos sobre a vida dos camponeses na Idade Média, se deles recordavam e referiram-nos várias vezes ao longo da entrevista, em resposta às questões “de que mais gostaste” e “o que aprendeste”.

Nas respostas à primeira questão foram referidos os seguintes aspetos: visualização do *PowerPoint*, a aprendizagem de como era a vida dos camponeses na Idade Média no geral e mais especificamente, alguns aspetos de que as crianças mais gostaram de conhecer: como era a alimentação dos camponeses; a ausência de escolaridade para todas as crianças; a sua submissão à agricultura e a enorme quantidade de trabalho que tinham.

À segunda questão, para além de repetirem alguns aspetos mencionados na anterior, os alunos indicaram outras características da vida quotidiana dos camponeses na Idade Média: a ida dos senhores às terras bem como a obrigatoriedade da oferta de refeições, a falta de controlo de natalidade e o pagamento da dízima à igreja.

Nesta entrevista é de salientar a repetição das palavras “muito difícil” e “nada fácil”, caracterizando a vida dos camponeses na Idade Média. O que comprova a sensibilidade das crianças no que diz respeito a esta situação e a valorização das condições de vida que conhecemos hoje, o que constituía também a minha intenção nesta atividade.

Na segunda entrevista (transcrição no apêndice 17), realizada sobre a segunda atividade efetuada, a biografia de Carolina Beatriz Ângelo, e, à semelhança da primeira entrevista, as crianças não revelaram dificuldades em responder às questões, no entanto não foram

tão comunicativas comparando com a primeira, não me permitindo recolher tantos dados. Estiveram presentes seis crianças.

Através da resposta à questão “de que mais gostaste”, as crianças indicaram factos que gostaram de aprender sobre Carolina Beatriz Ângelo na atividade. Estas indicaram que foi a primeira mulher a votar em Portugal, que esta lutou pelas mulheres, que fez tudo pelas mesmas, que lutou para que estas ficassem tão bem vistas como os homens e que deu confiança às mulheres para que estas votassem. Uma das crianças indicou ainda que não sabia de que mais tinha gostado.

Na segunda questão formulada, as respostas não se basearam apenas em Carolina Beatriz Ângelo; como foram referidos aspetos relacionados com o Português – realização da biografia, sendo este o recurso *scripto* utilizado nesta atividade. Para além da repetição de aspetos que já tinham sido referidos na primeira questão, as crianças indicaram que aprenderam que esta personalidade histórica ajudou outras mulheres, foi uma grande mulher e a escrever uma biografia.

A principal dificuldade expressa pelas crianças foi a elaboração da biografia; no entanto, este conteúdo já tinha sido abordado anteriormente pela professora cooperante com a turma.

Ficou claro que as crianças perceberam a importância desta personalidade histórica e o quanto contribuiu para a vida das mulheres como a conhecemos hoje, no que diz respeito à cidadania, sendo esse o meu principal objetivo.

A terceira e última entrevista concretizada (transcrição no apêndice 17) incidiu sobre a última atividade realizada no âmbito deste projeto, sobre a evolução Histórico-Geográfica de Portugal, foi aquela em que as crianças tiveram mais dificuldade em responder às questões, pelo que me levou à recolha de muito menos dados comparando com as entrevistas anteriores. Das seis crianças presentes, quatro mostraram o seu entusiasmo, sendo que as duas restantes estiveram muito pouco participativas e desinteressadas, atitude semelhante à que tinham habitualmente em sala de aula. A recolha de dados foi, por estes motivos, muito menor e mais difícil. Nesta entrevista esteve presente uma das crianças da turma mencionadas com necessidades educativas especiais, que respondeu a todas as questões.

No que diz respeito às respostas à primeira questão, as crianças referiram que gostaram da evolução que observaram, considerando-a “gira, engraçada”, do seu desenvolvimento ao longo do tempo, da observação e evolução dos mapas.

Relativamente à referência das aprendizagens realizadas, as respostas das crianças indicaram o avanço da tecnologia, já que, antigamente, os mapas eram em papel, associaram à existência de *GPS* e telemóveis, para além da repetição de aspetos anteriormente referenciados.

As crianças mencionaram como principal dificuldade a observação e compreensão dos mapas.

4.4.7 O olhar da professora cooperante: análise do questionário realizado

O questionário à professora cooperante pretendeu conhecer a reflexão por ela feita sobre o projeto, bem como a adequação do mesmo e a sugestões para melhoria da utilização desta estratégia. A transcrição das respostas ao mesmo encontra-se no apêndice 16.

A professora destacou, como aspeto de que mais gostou nas três atividades, a organização e estruturação da informação apresentada e não mencionou, sobre nenhuma atividade, aspetos de que mesmo gostou.

Considerou que foi útil como aprendizagem dos alunos a articulação dos conteúdos do programa. No entanto, sobre a primeira atividade, afirmando a importância que teve, mencionou que o tema trabalhado devia ter tido mais enfoque quando as crianças tinham abordado pela primeira vez, com ela, a História de Portugal.

Relativamente às sugestões que a professora cooperante me deu, estas consistiram em desenvolver um trabalho de projeto ao longo do ano sobre os temas apresentados na primeira e última atividades e realizar a biografia sobre uma personalidade atual, embora a apresentada tenha sido importante.

Capítulo 5 - Considerações finais

Identifico agora as dificuldades e aprendizagens ao longo do percurso realizado e apresento as minhas reflexões sobre o terminar deste projeto.

Esta investigação teve como objetivo testar uma forma de ensino da História e da Geografia de Portugal através de recursos *scripto*-visuais, sendo os primeiros a escrita de um texto narrativo e de uma biografia e, os segundos, a observação de mapas. Todas as áreas de estudo, para que promovam aprendizagens por parte das crianças, precisam que seja realizada uma associação entre as vertentes científicas e didática, daí a importância dos recursos de ensino. Cabe ao (à) professor (a) corresponder a esse desafio e foi o que pretendi neste projeto.

Este percurso iniciou-se com a escolha do tema, constituído por três fases. Na primeira fase, já que ainda não sabia em que turma iria realizar a investigação, procurei pensar num tema que fizesse sentido para mim, algo de que verdadeiramente gostasse durante todo o meu percurso escolar e quisesse explorar enquanto investigadora. Esta parte foi relativamente agradável, a História e a Geografia de Portugal sempre fora a minha disciplina favorita, mas também sabia que não queria fazer uma abordagem tradicional a esta área de estudo: queria experimentar formas de ensinar diferentes das habitualmente utilizadas e pensei, de imediato, em recursos pedagógicos, embora não soubesse bem quais nem como os utilizar.

Na segunda fase tive a sorte de conhecer, antes de começar a investigação, a professora cooperante na qual a iria realizar o projeto. Procurei-a para falar sobre o que estava a pensar fazer no meu projeto. A professora indicou-me que os alunos estavam a trabalhar a História e a Geografia de Portugal no segundo período do ano letivo, sendo que eu só implementaria o meu projeto no terceiro período. Fiquei muito assustada e pensei, de imediato, em mudar o meu tema, embora isso me deixasse triste e sem a motivação que já tinha ganho para o realizar. No entanto, a professora cooperante reconheceu que as minhas ideias poderiam originar um bom trabalho com as crianças se fossem abordadas de maneira um pouco diferente. Em conjunto, chegámos à ideia de abordagem da História e Geografia de Portugal como forma de consolidação do que já tinha sido apreendido, apresentando conteúdos diferentes mas que se associassem aos anteriores e, aliando uma diferente área de estudo, o Português, as crianças poderiam trabalhar também a escrita do

texto narrativo, algo que a professora reconhecia ainda ser uma grande necessidade das mesmas. Após este acordo, procurei o apoio da professora que viria a tornar-se a professora orientadora deste projeto para esclarecer as minhas dúvidas e saber como podia realmente realizá-lo. Em conjunto nasceu a ideia de realizar, para além das ideias discutidas com a professora cooperante, uma atividade utilizando um diferente recurso – o visual, algo que agradou a última pois também iria ser benéfico para as crianças. Começámos de imediato a trocar ideias e a preparar as atividades, o mais importante, na minha opinião, deste projeto.

A terceira fase da escolha do tema incidiu na definição do título do projeto. O tema estava decidido e as atividades também, mas a definição do título prolongou-se até junho, já quando as atividades estavam realizadas e a escrita deste trabalho iniciada. Esta demora deveu-se à dificuldade de ser necessário incluir o ensino da História e da Geografia de Portugal em destaque, mas também os recursos utilizados. Apesar de saber que não era o mais importante nesta fase do projeto, foi algo que me preocupou.

A etapa seguinte deste percurso foi a preparação das atividades. A mesma consistiu na procura de bases teóricas que me apoiassem naquilo que pretendia fazer e, também, que me preparassem do ponto de vista dos conhecimentos que tinha, quer a nível científico quer a nível pedagógico. Foi um desafio encontrar suporte teórico específico sobre o tema do meu projeto, e, principalmente, recente. Comecei de imediato a ler livros e documentos sobre as diversas áreas e conteúdos incorporados neste projeto. Através da associação dos conhecimentos adquiridos, fui conseguindo obter as informações de que precisava. Baseando-me nessas informações, preparei, planifiquei e dinamizei as atividades, sempre com o importante apoio da professora orientadora que observou todos os materiais e conteúdos abordados nas atividades. Esta etapa contribuiu imenso para a minha aprendizagem enquanto profissional porque foi nela que senti o verdadeiro trabalho de um professor (a) investigador (a). O meu enfoque não esteve apenas na preparação das atividades, mas também na recolha de dados, em que esta etapa seria essencial para tal. Nem todos os dias foram fáceis, tive muitas incertezas, muitas dúvidas, mas sei que me esforcei o máximo possível para que tudo corresse bem. Foi no momento da implementação das atividades que senti todo o meu trabalho recompensado e valorizado, e não poderia ter sido mais gratificante. Senti-o, principalmente, pelo entusiasmo que observei nas crianças e pelo interesse demonstrado nas atividades. Ao terminar a última atividade, uma das crianças da turma perguntou-me: “oh Mafalda, como é que tu sabes

tanta coisa?”. Respondi-lhe que sabia porque tinha trabalhado muito para o conseguir. Nesse momento percebi que a minha confiança e gosto pelas atividades que realizei tinham sido transmitidos às crianças. É assim que me imagino e me fui descobrindo ao longo destes meses enquanto profissional, com gosto em tudo o que faço. O apoio da professora cooperante foi muito importante já que procurara a sua aprovação antes da realização de todas as atividades e sempre que necessário, as suas sugestões. O *feedback* da mesma sobre toda a minha intervenção também foi muito positivo. Num dos dias de uma das atividades tive a oportunidade de ter a professora supervisora do estágio presente na mesma. O seu *feedback* também foi muito positivo, a mesma afirmou que eu “estava plenamente consciente do que queria transmitir”.

Finda a implementação das atividades e o estágio, foquei-me na elaboração deste trabalho final, o relatório do projeto de investigação. As maiores dificuldades encontraram-se na realização da parte metodológica e na falta de recursos teóricos sobre este tema, tal como já tinha sentido na preparação das atividades. Relativamente à parte metodológica, foi um desafio atribuir as designações corretas ao que já tinha feito, já que o que escrevi sobre a metodologia foi alterada ao longo de todo o período em que realizei a investigação. A pesquisa e leitura de livros e documentos adequados ajudou-me a superar este desafio, constituindo mais um importante momento de aprendizagem para mim.

O maior desafio durante todo o percurso foi, sem dúvida alguma, a conciliação deste projeto com a carga de trabalho exigida pelas outras Unidades Curriculares que tive neste último semestre, não só ao nível da elaboração de trabalhos como de testes de avaliação. Ao terminar um dia de estágio cheio de atividades, incluindo as deste projeto, quando precisava de poder refletir calmamente sobre o que tinha feito e preparar novas atividades, tinha a preocupação dos trabalhos académicos que exigiam muito do meu tempo e da minha dedicação. Se tivesse tido apenas o estágio, sinto que o meu trabalho teria sido muito diferente, em que teria conseguido focar-me mais e trabalhar melhor, no sentido de preparar melhores atividades, a nível das atividades gerais do mesmo e não especificamente das deste projeto. Ainda assim, senti que consegui cumprir todas as tarefas, quer a nível de trabalhos académicos, quer a nível do estágio, o que me permitiu sentir, em parte, o verdadeiro trabalho de um (a) professor (a), já que, para além da preparação e dinamização das aulas, tem inúmeros outros assuntos para resolver em simultâneo.

Relativamente a todo o projeto, considero que o principal objetivo desta investigação foi a realização de um projeto importante para a turma na qual foi implementado, proporcionando momentos de aprendizagens significativas para as crianças, realizadas de uma forma diferente das que estavam habituadas, e sinto que, enquanto professora e investigadora, cumpri aquilo que me propus e este foi também um trabalho muito significativo e rico em aprendizagens, não só pelo resultado final que sinto que obtive, como por todo o percurso, que foi uma etapa de muito trabalho, extremamente gratificante e valorizado.

Neste balanço final existem aspetos que, se fosse agora, faria de maneira diferente, nomeadamente, em cada atividade, aumentaria o tempo de discussão e partilha de ideias, dando mais tempo para a participação das crianças e, especificamente, na última atividade, completá-la-ia com algum instrumento que me permitisse não só uma melhor recolha de dados, como possibilitasse que as crianças consolidassem as informações recebidas, como algumas questões ou um jogo com perguntas.

Futuramente, espero não só conseguir implementar este projeto, já com as melhorias que propus, como também realizar novos projetos, experimentando diferentes recursos nas diferentes áreas do saber.

Termino as considerações finais sobre este projeto de investigação com uma frase que sintetiza e reflete o que senti ao realizá-lo.

“Escolhe um trabalho de que gostes, e não terás que trabalhar nem um dia na tua vida.”

Confúcio

Referências bibliográficas

- Afonso, M. (2008). *A educação científica no 1.º ciclo do ensino básico: das teóricas às práticas*. Porto: Porto Editora.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *Cadernos de Formação de Professores, Nº1*, pp. 21-30.
- Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J. P., Maroy, C., Ruquoy, D., & Georges, P. d. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Alexandre, F., & Diogo, J. (1997). *Didáctica da geografia: contributo para uma educação no ambiente*. Lisboa: Texto Editora.
- Almeida, A. (setembro de 2010). *Drupalcamp Lisboa 2011*. Obtido de Drupal Groups : <https://groups.drupal.org/node/95794>
- Azevedo, L. E. (dezembro de 2009). *Encuentro Humboldt*. Obtido de elistas.net: <http://elistas.egrupos.net/lista/encuentrohumboldt/archivo/indice/2654/msg/2728/>
- Baptista, A., Viana, F. L., & Barbeiro, L. F. (2011). *O ensino da escrita: dimensões gráfica e ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. Á. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barreaut, J.-C., & Bigot, G. (2008). *Toda a Geografia do Mundo*. Lisboa: Editorial Reorema, SA.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa : Gradiva - Publicações L.da.

- Bilro, S. (2016). *A biografia histórica como processo de produção textual e consolidação de aprendizagens em Estudo do Meio*. Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal.
- Bittencourt, C. (1998). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bruner, J. (1960). *The process of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.
- Calado, F. M. (janeiro/ junho de 2012). O ensino da geografia e o uso de recursos didáticos e tecnológicos. *Geosaberes*, pp. 12-20.
- Cappelletti, M. (abril de 2015). *Estes mapas provam que norte e sul podem ser direções arbitrárias*. Obtido de Observador: <https://observador.pt/2015/04/22/mapas-provam-norte-sul-podem-direcoes-arbitrarias/>
- Cardoso C. (1998). *Gestão intercultural do currículo -1.º ciclo*. Lisboa: Secretariado coordenador dos programas de educação multicultural.
- Castro, J. R. (2018). Olivença: vencer 200 anos de incompetência. *Público*, 44.
- Coimbra, N. (2008). *A escrita em projecto: processos de (co)construção da competência de comunicação escrita em português língua materna*. Ermesinde: Edições Ecoye.
- Egan, K., & Roldão, M. d. (1990). *Estádios da compreensão histórica*. Portalegre: Escola Superior de Educação.
- Félix, N. (1998). *A história na educação básica*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Fernández-Armesto, F. (2008). *Pioneiros Uma História Global das Explorações* . Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Fonost, C. (1996). *Construtivismos e Educação: Teoria, perspectivas e prática*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Freitas, H., Oliveira, M., Jenkins, M., & Popjoy, O. (fevereiro de 1998). *The focus group, a qualitative research method*. Maryland: ISRC, Merrick School of Business, University of Baltimore.
- Freitas, J. (setembro de 2009). *Uma Europa pacífica – Início da cooperação*. Obtido de Consultoria: <http://europa-services.yolasite.com/advocacia-na-europa.php>
- Frizio. (junho de 2016). *Mapa da União Europeia após brexit*. Obtido de Depositphotos: <https://ru.depositphotos.com/114691504/stock-illustration-european-union-map-after-the.html>
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O Inquérito – Teoria e Prática* (2º ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Girardello, G. (2007). Voz, Presença e Imaginação: A narração de histórias e as crianças pequenas. Em C. Fritzen, & G. S. Cabral, *Infância: imaginação e educação em debate* (pp. 39-59). Campinas, São Paulo: Papyrus Editora.
- Graue, M. E., & Walsh, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Haag, C. (novembro de 2012). *Um imenso Portugal*. Obtido de Revista Pesquisa FAPESP: <http://revistapesquisa.fapesp.br/2012/11/12/um-imenso-portugal/>
- Hernandez, F. (2000). *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed.
- Herrero, C., & Fabregat, M. H. (1991). *Como preparar uma aula de história* (2ª ed.). Rio Tinto: Edições Asa.
- Hobsbawm, E. (1998). *Sobre História*. São Paulo: Companhia das Letras.
- João, A. (2015). *A utilização do friso cronológico no ensino e aprendizagem da História e Geografia de Portugal*. Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal.
- Katuta, Â. M. (setembro de 2002). A leitura de mapas no ensino da geografia . *Nuances: estudos sobre educação*, pp. 167-180.
- Lapo, M. J. (maio de 2011). *Descoberta das Ilhas da Madeira e dos Açores*. Obtido de Curiosidades da História:

<http://passadocurioso.blogspot.com/2011/05/descoberta-das-ilhas-da-madeira-e-dos.html>

Lima, J. Á., & Pacheco, J. A. (2006). *Fazer Investigação, Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.

Lüdke, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo : Edições EPU.

Lusa. (outubro de 2017). *Portugal participa na Semana Mundial do Espaço*. Obtido de Tech ao Minuto: <https://www.noticiasao minuto.com/tech/875993/portugal-participa-na-semana-mundial-do-espaco>

Manuel, J. (novembro de 2005). *Portugalliae 1561 (Baseado no primeiro mapa de Portugal)-JM.jpg*. Obtido de Wikipedia: [https://en.m.wikipedia.org/wiki/File:Portugalliae_1561_\(Baseado_no_primeiro_mapa_de_Portugal\)-JM.jpg](https://en.m.wikipedia.org/wiki/File:Portugalliae_1561_(Baseado_no_primeiro_mapa_de_Portugal)-JM.jpg)

Marcelino, A., & Antunes, R. (2009). *As competências da língua portuguesa - guia prático, exclusivo do professor*. Lisboa: Areal Editores.

Marshall, T. (2017). *Prisioneiros da Geografia – Dez Mapas que lhe Revelam Tudo o que Precisa de Saber Sobre Política Internacional*. Porto Salvo: Saída de Emergência.

Martins, J. A. (fevereiro de 2017). *O Reino do Algarve de pleno direito faz hoje 750 anos*. Obtido de Barlavento - Seminário regional do Algarve: <http://barlavento.pt/destaque/o-reino-do-algarve-de-pleno-direito-faz-hoje-750-anos>

Martins, L. A. (2015). *História não oficial de Portugal*. Lisboa: A Esfera dos Livros.

Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas, 1º Ciclo - Estudo do Meio*. Lisboa: Ministério da Educação .

Ministério da Educação. (2009). *Organização Curricular e Programas- Estudo do Meio*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.

Moledo, M. (junho de 2014). *Etapas*. Obtido de História Moledo: <http://martamoledohistoria.blogspot.com/>

- Molina, A. H. (novembro de 2007). Ensino de história e imagens: possibilidade de pesquisa. *Domínios da Imagem*, pp. 15-19.
- Morán, J. M. (abril de 1995). O vídeo na sala de aula. *Comunicação e educação*, pp. 27-35.
- Neves, D., & Oliveira, V. (2001). *Sobre o texto: contribuições teóricas para práticas textuais*. Porto: Edições ASA.
- Paclopes. (maio de 2013). *File:Portuguese Districts Map With Names.svg*. Obtido de Wikimedia:
https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Portuguese_Districts_Map_With_Names.svg
- Penteado, H. (1991). *Metodologia do ensino de história e geografia*. São Paulo: Cortez.
- Pereira, L. Á., & Azevedo, F. (2005). *Como abordar... A escrita no 1º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Areal Editores.
- Plans, P. (1969). *Didáctica da geografia*. Porto: Livraria Civilização.
- Portuguesa, R. (25 de maio de 2018). *Lei de Bases do Sistema Educativo Lei n.º 46/86 - Artigo 3º Princípios organizativos*. Obtido de Diário da República Eletrónico:
https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/70328402/201805250501/70486660/diploma/indice?p_p_state=maximized
- Proença, M. C. (1992). *Didáctica da História, textos complementares*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Proença, M. C. (2000). *Um século de ensino da história*. Lisboa: Edições Colibri.
- Raimundo, O. (2003). *A última dama do Estado Novo e outras histórias do Marcelismo*. Lisboa: Temas e debates.
- Reis, C., & Adragão, J. V. (1992). *Didáctica do português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Reis, C., & Lopes, A. C. (1987). *Dicionário de narratologia*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Républica Portuguesa. (s.d.). *Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*. Obtido de Direção-Geral da Educação : <http://www.dge.mec.pt/teip>

- Ribeiro, O. (2012). *O ensino da geografia*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, P. C. (2001). *Atlas da Europa - A geografia do continente através dos tempos*. Lisboa: Público.
- Roldão, M. (1995). *O estudo do meio no 1º ciclo: fundamentos e estratégias*. Porto: Texto Editores.
- Roldão, M. (1999). *Gestão curricular - fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. d. (1993). *Gostar de história, um desafio pedagógico* (4ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Sardelich, M. E. (maio/agosto de 2006). Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. *Cadernos de Pesquisa*, pp. 451-472.
- Schaefer, A. (2015). “Imagens de A Guerra” Interação entre os discursos visual e verbal na série de Joaquim Furtado”. *Práticas da História, Journal on Theory, Historiography and Uses of the Past 1, n.º1*, pp. 33-60.
- Serra, A. (2016). *A utilização da Banda Desenhada no ensino da História e da Geografia de Portugal*. Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal.
- Silva, I. S., Veloso, A. L., & Keating, J. B. (2014). Focus group: Considerações teóricas e metodológicas. *Revista Lusófona de Educação*, pp. 175-190.
- Silva, M. R. (2005). *Carolina Beatriz Ângelo (1877-1911)*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular .
- Sousa, A. d., Pato, A., & Canavilhas, C. (1993). *Novas estratégias novos recursos no ensino da História*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Sousa, H. D., & Pereira, S. (2018). *Provas de aferição – ensino básico, relatório nacional: 2016 e 2017*. Lisboa: Instituto de Avaliação Educativa, I. P.
- Sousa, H. D., Castanheira, M. T., Lains, C., Araújo, F., Faria, P., & Lourenço, V. (2017). *Provas Finais de Ciclo — Ensino Básico — 1º CEB, Relatório Nacional: 2013-2015*. Lisboa: Instituto de Avaliação Educativa, I.P.

- Sousa, O., & Silva, E. (2003). A produção de texto narrativo no 1º ciclo do eb: detecção de alguns problemas. Em A. G. Bárrios, & J. O. Ribeiro, *Criatividade, afectividade, modernidade - construindo hoje a escola do futuro* (pp. 181-192). Lisboa : Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Torres, E. C. (fevereiro de 2015). “*Portugal não é um país pequeno*”. Obtido de Malomil: <http://malomil.blogspot.com/2015/02/portugal-nao-e-um-pais-pequeno.html>
- Vigotsky, L. S. (1979). *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Antídoto.
- Whitehead, J. (1991). *How do I improve my professional practice as an academic and educational manager? A dialectical analysis of an individual's educational development and a basis for socially orientated action research* . Brookvale: Acorn Press.

Apêndices

Apêndice 1 – Questionário realizado às crianças

1. De que temas mais gostaste na área de Português?
2. De que temas mais gostaste sobre História de Portugal?
3. De que temas mais gostaste sobre Geografia de Portugal?
4. De que temas menos gostaste na área de Português?
5. De que temas menos gostaste sobre História de Portugal?
6. De que temas menos gostaste sobre Geografia de Portugal?
7. Há algum tema da História e/ou Geografia que gostasses de voltar a trabalhar?

Apêndice 2 – Questionário realizado à professora cooperante

A – Sobre a atividade “A Vida dos Camponeses na Idade Média”.

1. De que mais gostou? Porquê?
2. De que menos gostou? Porquê?
3. Em que correspondeu ou não às expetativas?
4. Que sugestões me pode dar para melhorar?

B – Sobre a atividade “Carolina Beatriz Ângelo”.

5. De que mais gostou? Porquê?
6. De que menos gostou? Porquê?
7. Em que correspondeu ou não às expetativas?
8. Que sugestões me pode dar para melhorar?

C – Sobre a atividade “Evolução Histórico-Geográfica de Portugal”.

9. De que mais gostou? Porquê?
10. De que menos gostou? Porquê?
11. Em que correspondeu ou não às expetativas?
12. Que sugestões me pode dar para melhorar?

Apêndice 3 – Consentimento informado da professora cooperante



INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS

Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Educação

Investigação de Mestrado

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Mestranda: Ana Mafalda Poucochinho

Orientadora: Professora Ana Maria Pessoa

Consentimento Informado

Estou a solicitar a sua participação para um estudo que pretende estudar a forma como certos recursos pedagógicos são habitualmente utilizados no ensino da História e da Geografia de Portugal.

A realização deste questionário tem como principal objetivo obter informações sobre as três atividades realizadas realizado por mim, nos dias 18/04/18, 7/05/18 e 14/05/18, relacionadas com este tema.

Gostaria de saber se aceita responder a este questionário.

Sim

Não

Data

7/6/2018

Assinatura da Estagiária

Ana Mafalda Poucochinho

Assinatura da Participante

Angela B

Apêndice 4 – Guião de entrevista realizada à professora cooperante

GUIÃO DE ENTREVISTA – Professora Ângela Bandarra				
	Indicadores	Objetivos	Tópicos	Questões
A	Dados identificativos da entrevistada;	Obter dados profissionais	Formação	1. Qual é a sua formação?
			Dados Profissionais	2. Há quantos anos trabalha na área? 3. Há quantos anos trabalha nesta escola? 4. Há quantos anos trabalha neste nível de ensino?
B	Trabalho desenvolvido relacionado com o tema do projeto	Obter dados sobre o trabalho realizado com a turma	Texto narrativo	5. Já trabalhou o texto narrativo com a turma? Se sim, como? Se não, porquê?
			História de Portugal	6. Já trabalhou temas de História de Portugal com os alunos? Se sim, como? Que temas? Se não, porquê?
			Geografia de Portugal	7. Já trabalhou temas de Geografia de Portugal? Se sim, como? Que temas? Se não, porquê?
			Aprendizagem articulada de conteúdos	8. Já trabalhou o texto narrativo articulado com a História de Portugal? Se sim, como? Que temas? Se não, porquê?
				9. Já trabalhou o texto narrativo articulado com a Geografia de Portugal? Se sim, como? Que temas? Se não, porquê?
C	Reflexão ou apreciação sobre o projeto que vai ser desenvolvido	Identificar expectativas sobre o projeto	Expectativas sobre a abordagem	10. Qual é a sua expectativa sobre os conteúdos que pretendo desenvolver?
			Contributos	11. Identifique três contributos que prevê que esta forma de abordagem possa ter para a turma.

			Dificuldades	12. Identifique três dificuldades que prevê que esta forma de abordagem possa ter para a turma.
--	--	--	--------------	---

Apêndice 5 – Consentimento informado da professora cooperante sobre a realização da entrevista



INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS

Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Educação

Investigação de Mestrado

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Mestranda: Ana Mafalda Poucochinho

Orientadora: Professora Ana Maria Pessoa

Consentimento Informado

Estou a solicitar a sua participação para um estudo que pretende compreender de que forma é possível articular a produção textual do género narrativo ao ensino da História e Geografia de Portugal.

A realização desta entrevista tem como principal objetivo obter informações sobre o trabalho realizado relacionado com este tema e as perspetivas sobre a aplicação do projeto.

Para assegurar o rigor dos dados recolhidos pretendo realizar a gravação desta entrevista.

Todas as informações aqui referidas serão estritamente confidenciais e terão como objetivo a recolha de informação para fins académicos.

Gostaria de saber se aceita participar nesta entrevista e se autoriza a gravação da mesma.

Data

17/04/18

Assinatura da Estagiária

Ana Mafalda Poucochinho

Assinatura da Participante

[Assinatura]


Apêndice 6 – Guião das entrevistas – *focus group*

GUIÃO DE ENTREVISTA – <i>Focus Group</i> - Crianças da turma onde foi realizada a investigação				
	Indicadores	Objetivos	Tópicos	Questões
A	Dados sobre a primeira atividade realizada – A Vida dos Camponeses na Idade Média	Obter dados sobre a primeira atividade realizada – A Vida dos Camponeses na Idade Média	Apreciação	1. De que mais gostaste (conteúdos e forma como foi trabalhada) na atividade sobre a vida dos camponeses na Idade Média?
			Aprendizagens	2. O que aprendeste (atitudes e conteúdos) nesta atividade?
			Dificuldades	3. Que dificuldades tiveste nesta atividade?
			Sugestões para melhorar	4. Que sugestões me dás para melhorar?

GUIÃO DE ENTREVISTA – <i>Focus Group</i> - Crianças da turma onde foi realizada a investigação				
	Indicadores	Objetivos	Tópicos	Questões
B	Dados sobre a segunda atividade realizada – Carolina Beatriz Ângelo	Obter dados sobre a segunda atividade realizada – Carolina Beatriz Ângelo	Apreciação	5. De que mais gostaste (conteúdos e forma como foi trabalhada) na atividade sobre Carolina Beatriz Ângelo?
			Aprendizagens	6. O que aprendeste (atitudes e conteúdos) nesta atividade?
			Dificuldades	7. Que dificuldades tiveste nesta atividade?
			Sugestões para melhorar	8. Que sugestões me dás para melhorar?

GUIÃO DE ENTREVISTA – <i>Focus Group</i> - Crianças da turma onde foi realizada a investigação				
	Indicadores	Objetivos	Tópicos	Questões
C	Dados sobre a terceira atividade realizada – Evolução Histórico-Geográfica de Portugal	Obter dados sobre a terceira atividade Evolução Histórico-Geográfica de Portugal realizada –	Apreciação	1. De que mais gostaste conteúdos e forma como foi trabalhada) na atividade sobre a evolução Histórico-Geográfica de Portugal?
			Aprendizagens	2. O que aprendeste (atitudes e conteúdos) nesta atividade?
			Dificuldades	3. Que dificuldades tiveste nesta atividade?
			Sugestões para melhorar	4. Que sugestões me dás para melhorar?

Apêndice 7 – Autorização da professora cooperante para a realização das entrevistas – *focus group* às crianças



IPS Instituto Politécnico de Setúbal
Escola Superior de Educação

INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS

Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Educação

Investigação de Mestrado

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Mestranda: Ana Mafalda Poucochinho

Orientadora: Professora Ana Maria Pessoa

Consentimento Informado

Estou a solicitar a sua autorização para a participação dos seus alunos num estudo que pretende estudar recursos que não são habitualmente utilizados no ensino da História e da Geografia de Portugal.

A realização desta entrevista tem como principal objetivo obter informações sobre o trabalho realizado por mim, nos dias 18/04/18, 7/05/18 e 14/05/18, relacionado com este tema.

Para facilitar a recolha e análise dos dados recolhidos pretendo realizar a gravação desta entrevista.

Todas as informações aqui referidas serão estritamente confidenciais e terão como objetivo a recolha de informação para fins académicos, sendo que os dados serão utilizados apenas para esta investigação.

Autoriza a participação dos seus alunos nesta entrevista?

Sim Não

Autoriza a gravação da mesma?

Sim Não

Data

7/6/2018

Assinatura da Estagiária

Ana Mafalda Poucochinho

Assinatura da Professora Cooperante

Angela B.

Apêndice 8 – Critérios de seleção das crianças para cada grupo das entrevistas – *focus group*

CRIANÇAS PRESENTES NA APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES– <i>Focus Group</i>									
Atividade A – 18/04/18									
Atividade B – 7/05/18									
Atividade C – 14/05/18									
Código da criança	Presença nas atividades			Resultados de aprendizagem			Entrevista – <i>focus group</i> em que participou		
	A	B	C	Baixo	Médio	Elevado	A	B	C
C1	Não	Sim	Sim			X		X	
C2	Sim	Sim	Sim	X			X		
C3	Sim	Sim	Sim			X	X		
C4	Sim	Sim	Sim			X	X		
C5	Sim	Sim	Sim			X		X	
C6	Sim	Sim	Sim		X		X		
C7 (*)	Não	Sim	Sim	-	-	-	-	-	-
C8	Sim	Sim	Sim		X		X		
C9	Não	Sim	Sim			X			X
C10	Sim	Sim	Sim		X			X	
C11	Sim	Não	Sim	X			X		
C12	Sim	Sim	Sim	X				X	
C13	Sim	Sim	Sim		X			X	
C14	Sim	Não	Sim	X				X	
C15	Sim	Sim	Sim		X				X
C16	Não	Sim	Sim	X					X
C17	Sim	Sim	Sim		X				X
C18	Sim	Sim	Sim	X					X
C19	Sim	Sim	Sim			X			X
Total de crianças	15	17	19	6	6	6	6	6	6

(*) Criança com necessidades educativas especiais que não participou na entrevista – *focus group*.

Apêndice 9 – Transcrição da atividade “A vida dos camponeses na Idade Média”

Ao longo da transcrição da atividade, eu estarei identificada como professora e as crianças através de códigos: C1, C2, C3,..., sendo que a ordem de atribuição destes será feita conforme a ordem de participação na atividade.

Professora – *Está projetada a pergunta: “como viviam os camponeses na Idade Média?”. Mas eu acho que é importante, antes de respondermos àquela pergunta, compreendermos o que é a Idade Média. Quem sabe?*

C 1 – *Quando havia os reis e a monarquia.*

Professora – *Mais alguém tem alguma ideia?*

C1- *E quando os reis mandavam. Se um rei morre vem outro rei.*

Professora – *A Idade Média é um período da história da Europa entre os séculos V e XV. Foi nesta altura que se formou o Condado Portucalense. E os camponeses, o que são?*

C2 – *São as pessoas que não são da nobreza, nem da burguesia, nem reis. São aqueles que trabalham muito mas não ganham dinheiro. O dinheiro que eles ganham vai para os reis e eles não ficam com nada.*

C3 – *É o povo que vive no campo.*

Professora - *Hoje em dia já não utilizamos muito este termo mas os camponeses são as pessoas que trabalham no campo. Na Idade Média utilizava-se muito este termo. Como será que viviam os camponeses na Idade Média? O que é que vocês acham?*

C1 – *Mal.*

Professora – *Mal porquê?*

C3 – *Tinham muito trabalho.*

C4 - *Não ganhavam dinheiro.*

Professora – *E mais?*

C5 – *Faziam o trabalho todo.*

Professora – *Que trabalho?*

C2 – *Trabalhavam nos campos, a colher trigo, a plantar para venderem e também para fazerem pão para se sustentarem.*

Professora – *Para venderem? Achas que eles ganhavam muito dinheiro com isso?*

C6 – *Não, porque a maior parte do dinheiro ia para o rei.*

C1 – *Se não faziam o trabalho bem iam para as masmorras.*

Professora – *Mais alguém quer acrescentar alguma ideia antes de descobrirmos como viviam os camponeses?*

C3 – *Como eles tinham muito trabalho podiam semear coisas.*

C7 – *E os reis tratavam mal.*

Após a apresentação das ideias prévias das crianças sobre este tema, iniciei a apresentação que tinha em suporte digital. Sempre existia um momento de discussão colocava *pausa* no vídeo e retomava a pôr *play* quando este terminava. Indiquei que íamos ver o vídeo e que eu ia ler as frases que apareciam em vez alta.

Professora – *O título é: como viviam os camponeses na Idade Média? Vamos descobrir! Qual era a principal ocupação dos camponeses na Idade Média? Quem sabe?*

C8 – *Plantar e vender.*

C1 – *A agricultura.*

Professora - *Mais de 80% da população trabalhava na terra. De todas as pessoas do reino, mais de 80% trabalhava na terra. Isto é muito ou pouco?*

Várias crianças – *Muito!*

C2 – *É só menos 20.*

Professora – *De quem eram as terras onde os camponeses trabalhavam?*

Várias crianças – *Do rei!*

Professora – *Só do rei?*

C2 – *Das princesas.*

C1 – *Da nobreza.*

C9 – *E da realeza.*

Professora – *Podiam ser do rei, de um senhor ou até mesmo da Igreja. ... Os camponeses trabalhavam nessas terras mas tinham que pagar uma renda ao dono delas que podia chegar a um terço do que a terra dava. O que é que isto significa, este “um terço”?*

C4 – *É um terço do ordenado.*

Professora – *Mas não é bem o ordenado, é a produção que a terra dava. Eles trabalhavam na terra e, imaginem lá que, num dia, apanhavam trinta batatas. Quanto é que eles tinham que dar ao dono da terra?*

C1 – *Um terço.*

Professora – *E quanto é que é um terço de trinta batatas?*

C3 – *Dez.*

Professora – *Boa! Das trinta batatas que apanhavam tinham que dar dez ao dono. Eles trabalhavam nas terras e ainda tinham que dar parte do que ganhavam ao dono. Mas não era só isto. Eles tinham que fazer mais coisas para além de trabalharem na terra. Tinham que oferecer o jantar ao dono da terra e a quem fosse com ele. Se ele levasse amigos nesse dia eles tinham que lhes oferecer o jantar também. ... Mas mais coisas... A anúduva que era reparar muros ou fazer fossos. O que é que são fossos?*

C2 – *É o sítio onde as pessoas podiam ir buscar água para beberem, para a comida e para tomar banho.*

Professora – *Tu estás a confundir com poços.*

C2 – *Ah, sim!*

Professora – *Fossos são covas. As covas que existiam, por exemplo, à volta dos castelos que eram muito típicos na Idade Média.*

C7 – *Era para ninguém entrar.*

Professora - *A eirádiga, ou seja, tinham que pagar em cereais, linho e vinho. ... O dizimo, ou seja, tinham que pagar à Igreja pelas orações que faziam. ... Mais os serviços braçais, ou seja, tecer, que é coser, e cozer o pão. ... Os trabalhos mais frequentes, o que os camponeses costumavam fazer, eram: a debulha, alguém sabe o que é a debulha?*

C3 – *Eu acho que é um pote.*

C5 – *É cortar o milho.*

Professora – *A debulha é descascar o milho. E a vindima?*

C3 – *É fazer vinho.*

Professora – *Apanhar uvas e só depois fazer vinho. A poda, o que é isto?*

C1 – *A boda?*

C7 – *A pota?*

Professora – *Já ouviram falar em podar as plantas?*

C6 – *É regar.*

Professora – *É cortar o que está em excesso das plantas. E os trabalhos diários de cultivo, trabalhar na terra. Ou seja, isto é o trabalho mesmo deles. As coisas que falei antes eram o pagamento. Eles tinham que pagar para trabalhar. Estas atividades eram o trabalho deles. ... Vamos lá ver como era o quotidiano dos camponeses, ou seja, o dia-*

a-dia. Só havia, quando se podia, duas refeições por dia, um ao meio dia e uma ceia leve ao anoitecer. E o que eram as refeições dos camponeses?

C7 – *Pão.*

Professora – *E mais?*

C3 – *Pão e trigo.*

C7 – *Pão e batatas.*

Professora – *Pão e água.*

C10 – *E manteiga?*

C3 – *Isso não havia.*

Professora – *Manteiga não havia, era só pão e água. Mas, em dias de festa, eles comiam maçãs, beldroegas, repolho e carnes. O que são beldroegas e repolho? Já ouviram falar disto?*

C4 – *A minha mãe põe repolho na sopa.*

C2 – *Beldroega é uma planta.*

C8 – *Que podemos comer.*

C1 – *É um legume.*

C5 – *O repolho é quase a mesma coisa que a alface.*

Professora - *Exatamente, é um vegetal. E sobre a carne todos sabem o que é. Percebam que isto era muito raro, só mesmo em dias de festa. Habitualmente era pão e água, era só o que eles comiam. Acham que passavam fome?*

Várias crianças – *Sim, muita!*

Professora – *Não havia garfos. Como é que eles comiam?*

C3 – *Comiam à mão.*

Professora – *Com a mão, tinham umas faquinhas, e punham a comida em cima do pão. Havia uma elevada taxa de natalidade, o que é que isto significa?*

C1 – *Eu não sei.*

C2 – *Era o pagamento.*

C6 – *Os bebés.*

Professora – *Significa que nasciam muitos bebés. E porquê?*

C1 – *Para fazer mais gente.*

Professora – *Não existia métodos contraceptivos. Os filhos não eram planeados. Mas também morria muita gente, havia uma taxa de mortalidade muito elevada. ... Os jovens camponeses iam à escola?*

Várias crianças – *Não, não haviam escolas.*

C1 – *Havia.*

Professora – *Havia, mas 75% da população era analfabeta.*

C2 – *O que é analfabeta?*

C4 – *Ordem alfabética.*

C6 – *É jogar às escondidas.*

Professora – *Uma pessoa analfabeta é uma pessoa que não sabe ler nem escrever. A maior parte da população nesta altura não sabia ler nem escrever. Vocês são uns sortudos porque podem aprender a ler e a escrever. Nesta altura, os camponeses não podiam.*

C11 – *Coitados!*

Professora – *Quanto por cento da população é que andava na escola?*

C3 – 35%.

C7 – 25%

Professora – *Isso mesmo! E quem eram as pessoas desses 25%?*

C9 – *A nobreza.*

C3 – *A burguesia.*

Professora – *As pessoas da Igreja, o clero, e algumas da nobreza.*

C3 – *Esses já punham os filhos na escola.*

Professora – *E o que será que faziam os camponeses, se não iam à escola?*

C6 – *Aprendiam em casa.*

Professora – *Acham que aprendiam em casa?*

C3 – *Sim, podiam aprender com os pais.*

Professora – *Mas os pais também não tinham ido à escola. O que faziam as crianças camponesas naquela altura?*

C5 – *Trabalhavam.*

Professora – *Boa! Começavam logo a trabalhar onde?*

C1 – *Na terra.*

C4 – *No pão.*

Professora – *Na agricultura com os pais. Quais são as maiores diferenças daquela altura para agora?*

C3 – *As crianças não aprendiam a ler nem a escrever.*

Professora – *Certo. Outra diferença?*

C8 - *Os meninos a trabalhar na agricultura.*

Professora – *Outra diferença?*

C1 – *O jantar.*

Professora – *É só o jantar?*

C12 – *E o pequeno-almoço e o almoço.*

Professora – *Ou seja, todas as refeições. Diferente porquê?*

C1 – *Porque eles só comiam pão e água e nós comemos esparguete, carne...*

C3 – *Nós comemos muita comida, sendo que eles só comiam pão e água. Nós até temos restaurantes e lá, nesse tempo, não existiam.*

C9 – *E já têm sorte.*

C2 – *A minha mãe trabalha num café com o tema medieval.*

Professora – *Isso é muito giro. E mais diferenças? Relativamente à taxa de natalidade e à taxa de mortalidade, o que é que vocês acham?*

C1 – *Mortalidade?*

Professora – *Mortalidade é o número de mortes. Havia muitas pessoas a nascer e muitas pessoas a morrer. Porque será que morria tanta gente?*

C1 – *Não tinham medicamentos.*

C2 – *Os reis é que mandavam e, por exemplo, se eles não gostassem de uma pessoa mandavam os cavaleiros matá-la.*

C3 – *A vida deles era muito difícil. Eles não tinham comida e trabalhavam muito sem nada no estômago. E assim morriam.*

C1 – *Não havia médicos.*

Professora – *Não havia médicos ou será que havia?*

C7 – *Era só para os bebês.*

Professora – *Havia algumas pessoas que conseguiam curar as outras. Mas acham que essas pessoas curavam os camponeses? Acham que, se os camponeses ficassem doentes, eles tinham logo médico ou uma farmácia para ir comprar medicamentos?*

Várias crianças – *Não!*

C3 – *E morriam.*

Professora – *Assim morria tanta gente.*

C3 – *Tinham uma vida mesmo difícil.*

Professora – *Existem camponeses hoje em dia?*

C1 – *Há, aqueles que vivem na rua.*

C2 – *Os sem abrigo.*

C1 – *Eles não têm muito dinheiro e vivem só com a reciclagem.*

Professora – *Mas os camponeses trabalham no campo.*

C3 – *E são pobres.*

Professora – *E será que existem pessoas que trabalham no campo e que têm outra profissão?*

Várias crianças – *Sim.*

C4 – *Há países que têm reis ainda.*

C9 – *Em Inglaterra há uma família real.*

Professora – *Agora que já vimos as principais diferenças, temos que valorizar à maneira como nós vivemos?*

Várias crianças – *Sim.*

Professora – *E esta também é uma parte importante da História?*

Várias crianças – *Sim.*

Voltámos para a sala de aula.

Professora - *Como podemos interligar a aprendizagem de História de Portugal à área de Português?*

C6- *Podemos escrever textos sobre a História de Portugal.*

Professora - *Excelente ideia! É mesmo isso que vamos fazer!*

Entreguei uma folha a cada criança, disse para que pensassem no texto que iriam fazer. Este deveria ser um texto narrativo sobre a vida dos camponeses na Idade Média.

C3 – *Eu já tenho muitas coisas na cabeça.*

Professora – *Ótimo, façam o melhor texto que conseguirem. Ocupem as linhas que acham necessárias. Antes de fazerem o texto é importante fazer o quê, para organizarem as vossas ideias?*

C1 – *Um resumo.*

Professora – *Ou um esquema com as vossas ideias. Vão fazê-lo noutra folha que vos vou dar. Cada um vai fazer o seu. Primeiro organizam as ideias, depois escrevem o texto na folha de rascunho e só depois passam para a outra. Eu depois vou ver.*

Durante a escrita do texto apenas surgiram as dúvidas de como se escreve as palavras beldroegas e repolho.

Apêndice 10 – Transcrição da atividade “Biografia de Carolina Beatriz Ângelo”

Ao longo da transcrição da atividade, eu estarei identificada como professora e as crianças através de códigos: C1, C2, C3,..., sendo que a ordem de atribuição destes será feita conforme a ordem de participação na atividade.

Professora – *Quais são as características de um texto narrativo?*

C1 – *Pontuação, parágrafo, ter mais de dez linhas.*

Professora – *Mais de dez linhas?*

C2 – *Mais de vinte!*

C3 – *Mais de quinze.*

C4 – *Não, isso não importa.*

Professora – *O que é que nós temos que ter num texto narrativo?*

C3 – *Um título.*

Professora – *Boa, um título e mais?*

C4 – *Mais de noventa palavras.*

Professora – *As partes do texto. O que é que nós podemos ver num texto que nos mostra que é um texto narrativo? O C3 já disse o título. E mais?*

C5 – *Parágrafos.*

Professora – *Certo mas isso há em todos os textos. E que sejam mesmo narrativos?*

C6 – *Pontuação.*

Professora – *Também há em todos.*

C1 – *Uma história.*

C3 – *Tem muitas linhas e coisas a rimar.*

C7 – *O poema tem quadras e o texto narrativo tem frases.*

Expus uma imagem do *PowerPoint* que continha as características do texto narrativo.

Professora – *Podemos imaginar o texto narrativo como se fosse assim uma cómoda. Em cima da cómoda temos o quê?*

C3 – *O título.*

Professora – *Depois temos três gavetas que podem ser três parágrafos ou mais. A introdução tem que ser um parágrafo. O desenvolvimento é só uma gaveta mas pode ter vários parágrafos. E, por último, temos a última gaveta que é a da conclusão, que é um parágrafo. Isto tem que estar bem explícito no vosso texto narrativo. O título, a introdução, o desenvolvimento e a conclusão. Nos textos sobre a vida dos camponeses na Idade Média eu não vi muito isso. Foi muito difícil perceber onde estava a introdução, o desenvolvimento e a conclusão. Eu vi tudo misturado. Vocês fizeram parágrafos sim mas tem que ser a introdução num parágrafo, o desenvolvimento noutra ou noutros parágrafos e a conclusão noutra. Tem que ser tudo por gavetas bem arrumadinho. Perceberam?*

Várias crianças – *Sim!*

Professora – *Na introdução temos que apresentar uma situação inicial e responder às questões: quem? O quê? Quando? Onde? Por exemplo, no texto sobre a vida dos camponeses o que podíamos ter escrito? Quando foi?*

C3 – *Quando eram os camponeses.*

Professora – *Na Idade Média. Onde?*

C4 – *Na agricultura.*

Professora – *No campo. Quem?*

Várias crianças – *Os camponeses.*

Professora – *O quê?*

C8 – *Colher comida.*

Professora – *Naquela situação era os camponeses trabalhavam muito. Era o problema daquela situação. No desenvolvimento nós temos que ter em conta a situação inicial, aquela que apresentámos na introdução e apresentar os vários problemas ou vários acontecimentos que vão constituir esse texto. Temos dar sempre a indicação dos locais e dos tempos em que acontecem os problemas ou os acontecimentos. Por exemplo, quando o senhor ia jantar tínhamos que dizer que era na casa dos camponeses.*

C3 – *E falta a conclusão.*

Professora – *Na conclusão nós temos que apresentar a resolução da situação inicial. No último parágrafo tem que ficar explícito que é a conclusão. Dentro do texto narrativo existem pequenos textos. Todos têm algumas características que são gerais, como por exemplo ter uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão mas, dentro deles, existem pequenos tipos que têm características específicas. Por exemplo o romance, o conto, a novela, a fábula, a lenda e a biografia.*

C1 – *E o texto informático?*

Professora – *Desse falamos noutra dia, agora falamos deste tipo de texto, pode ser?*

C1 – *Sim.*

Professora – *Hoje vamo-nos concentrar na biografia. O que é.*

C5 – *A biografia conta a história de uma pessoa.*

C3 – *Que já morreu.*

C1 – *Que já morreu ou não, pode ainda ser vivo.*

C5 – *Conta quando nasceu, quantos anos tinha quando morreu.*

C8 – *Onde é que trabalhou.*

Professora - *Uma biografia é a história de vida de alguém, que pode já ter morrido ou não.*

Apresentei, no *PowerPoint*, a fotografia de Alice Vieira.

Professora - *Alguém conhece esta senhora que está aqui?*

Várias crianças – *É a tua professora (que estava presente no dia da atividade).*

Professora – *Não, não é a professora A. S.*

C1 – *Ai não é?*

Professora – *Não.*

C3 – *É muito parecida! É a irmã dela!*

Professora - *É a escritora portuguesa Alice Vieira.*

C1 - *Ahhh já ouvi falar dela!*

Várias crianças – *Eu conheço.*

Professora – *Eu trouxe aqui a biografia desta escritora. Eu vou lê-la (leitura da biografia de Alice Vieira). Aqui temos um exemplo de uma biografia para vermos as suas características. Nesta biografia veem dados pessoais ou profissionais?*

Várias crianças – *Pessoais.*

Professora – *Quais são os dados pessoais nesta biografia?*

C6 – *Nascimento.*

C1 – *Só o ano em que nasceu e onde nasceu.*

C3 – *E onde trabalhou.*

Professora – *E o “trabalhou” é pessoal ou profissional?*

Várias crianças – *Profissional. Esta biografia tem dados profissionais, é uma biografia profissional. Se estivesse ali: casou ou teve filhos, era uma biografia pessoal.*

C3 – *Não tens a pessoal?*

Professora – *Não tenho aqui. O que veem ali de diferente?*

C6 – *Tem coisas mais escuras.*

Várias crianças – *A negrito.*

Professora – *Exato, tem palavras a negrito. E que palavras são essas?*

C4 – *Eu acho que são verbos.*

Professora – *Sim, são verbos que devemos ter em conta quando fazemos uma biografia. Por exemplo, o “nasceu” acham que é obrigatório quando fazemos uma biografia?*

Várias crianças – *Sim.*

Professora – *Tem que ser. E, neste caso, que é uma biografia profissional e de uma escritora, o publicou, porque publicou livros, o recebeu, relativamente aos prémios, são verbos muito importantes nas biografias. Quando fazemos uma biografia profissional, de uma escritora neste caso, podemos utilizar estes verbos.*

Professora Cooperante – *Posso dizer uma coisa?*

Professora – *Pode.*

Professora cooperante – *O “é” está em que tempo?*

Várias crianças – *Presente do indicativo.*

Professora cooperante – *Muito bem. E se a senhora já tivesse falecido?*

Várias crianças – *Era.*

C3 – *No passado.*

Professora cooperante – *Leiam a última frase.*

Várias crianças – *É membro da direção da Sociedade Portuguesa de Autores.*

Professora cooperante – *E agora coloquem lá o “é” no passado.*

Várias crianças – *Era membro da direção da Sociedade Portuguesa de Autores.*

Professora cooperante – *E se fosse no pretérito perfeito?*

Várias crianças – *Foi membro da direção da Sociedade Portuguesa de Autores.*

Professora cooperante - *Mas não foi nem era, porque ainda está viva, e ainda bem. Certo?*

Várias crianças – *Certo.*

Professora cooperante – *É uma senhora importante?*

Várias crianças – *É.*

Professora – *Já recebeu muitos prémios. Outra coisa que eu reparei. Lembram-se de eu vos ter dado uma folhinha para vocês organizarem as vossas ideias antes de escreverem o texto? Eu até disse que era uma folha de rascunho.*

Várias crianças – *Sim.*

Professora – *O que é que vocês fizeram nessa folha? Todos vocês.*

C1 – *Escrevemos o texto.*

Professora – *Exato, apenas escreveram o texto. E como podem organizar as ideias? O que acham de fazer um esquema para organizar as ideias ou fazer tópicos?*

C1 – *O que são tópicos?*

Professora – *São frases pequenas, com as ideias principais ou temas.*

Apresentei dois exemplos de esquemas que podem ser utilizados para organizar as ideias antes da construção do texto. Nesta situação as ideias apresentadas foram as características biográficas profissionais de Alice Vieira. Salientei a importância da organização das ideias nos parágrafos adequados. Relativamente aos tópicos apresentados, explicito que estes variam de texto para texto, conforme o que queiramos produzir. Por exemplo, as biografias têm que conter o nascimento, obras publicadas, no caso de ser uma biografia de uma escritora. Passei então a apresentar a história de vida de Carolina Beatriz Ângelo.

Professora – *Já que o meu tema é juntar a História e Geografia de Portugal a Português acho importante fazermos a biografia de uma pessoa da História de Portugal, neste caso de uma mulher. Concordam? Acham interessante?*

Várias crianças – *Sim.*

Professora – *Vão conhecer a história de vida duma pessoa que vocês não conhecem mas que foi muito importante.*

C7 – *É a tua professora? (a professora supervisora do estágio que estava presente na atividade)*

Professora – *Podia ser mas neste caso não é. Vamos então começar. Desde quando é que os portugueses votam?*

C9 – *Desde as eleições para os presidentes.*

Professora – *E isso aconteceu quando?*

C10 – *5 de outubro de 1900...*

Professora – *Foi com a chegada da...*

Várias crianças – *República!*

Professora – *Muito bem! A 5 de outubro de 1910. Foi a implantação da República. As mulheres votam desde essa altura?*

Várias crianças – *Não.*

C11 – *Eram só os homens.*

C6 – *Podiam algumas mulheres.*

C3 – *As mulheres não eram muito importantes.*

C12 – *Porque as mulheres naquela altura eram praticamente escravas dos homens.*

Professora – *Eram inferiorizadas. Com a chegada da República os homens podiam votar mas as mulheres não. Mas sabem o que dizia a Lei? A Lei dizia que podiam votar os portugueses, sem dizer se eram homens ou mulheres, maiores de vinte e um anos, que soubessem ler e escrever e fossem chefes de família.*

Professora – *Acham que as pessoas que fizeram a Lei pensaram que fosse para homens e mulheres?*

C4 – *Eram só os homens porque eles é que costumavam ser os chefes de família.*

Professora – *Exatamente. Pensaram que os homens é que seriam os chefes de família. Mas houve uma mulher que ficou viúva e apresentou todas estas condições: tinha mais de vinte e um anos, sabia ler e escrever e era a chefe da sua família. Essa foi a primeira mulher a votar em Portugal.*

Várias crianças – *Quem foi?*

Professora – *Chamava-se Carolina Beatriz Ângelo. Já tinham ouvido falar?*

C3 – *Eu já.*

C6 – *Já morreu?*

Professora – *Já.*

Apresentei as várias características biográficas de Carolina Beatriz Ângelo:

- nasceu em 1877, na Guarda;
- licenciou-se em Medicina, em Lisboa, em 1902;
- foi a primeira mulher portuguesa a operar no Hospital de São José;

- em 1909 fez parte do grupo de mulheres que fundou a Liga Republicana das Mulheres Portuguesas (pelo que associei à defensora República que Carolina Beatriz Ângelo era);
- na revolução de 5 de outubro de 1910 participou no grupo das mulheres que bordou a bandeira da República;
- planeou a criação de uma escola de enfermeiras;
- foi a primeira mulher a votar em Portugal, em 28 de maio de 1911, para a eleição dos deputados da Assembleia Constituinte, em Lisboa;
- morreu aos 33 anos, a 3 de outubro de 1911.

As crianças tiveram dúvidas relativamente à localização da cidade da Guarda, pelo que expliquei que se situava perto da Serra da Estrela, algo que já conheciam, ao significado da palavra “operar” e da palavra “bordar”. A professora supervisora do estágio mostrou um estojo que esta tinha um pouco bordado. Após a apresentação destes dados perguntei às crianças se iríamos escrever a biografia de Carolina Beatriz Ângelo, pelo que me responderam positivamente.

A organização das ideias (construção de um esquema) realizou-se em turma, dinamizada por mim, em que as ia escrevendo no quadro. Posteriormente, a escrita da biografia foi concretizada individualmente numa folha entregue por mim.

Apêndice 11 – Transcrição da atividade “Evolução Histórico-Geográfica de Portugal”

Ao longo da transcrição da atividade, eu estarei identificada como professora e as crianças através de códigos: C1, C2, C3,..., sendo que a ordem de atribuição destes será feita conforme a ordem de participação na atividade.

Professora – *Tal como viram no plano diário, hoje vamos falar de evolução histórico-geográfica de Portugal. O que será isto?*

C1 – *Geografia de Portugal.*

Professora – *E mais?*

C2 – *História.*

Professora – *Vamos perceber, aos poucos, o que é isso da evolução histórico-geográfica de Portugal.*

Comecei, então, apoiada pela projeção de um vídeo formato *Movie Maker* realizado por mim, o desenvolvimento da atividade. Como esta atividade se baseou na observação de mapas, irei colocá-los neste trabalho, seguidamente, para apoiar a transcrição da atividade.

Comecei por mostrar uma imagem de satélite, onde aparece Portugal e parte da Europa (figura 5). E perguntei se as crianças conseguiam ver nela algum país.

Figura 3 - Portugal e parte da Europa vistos do espaço (Lusa, 2017)



Várias crianças – *Não.*

C3 – *Eu sim!*

C4 – *Eu pensava que isso eram as nuvens.*

Professora – *Vejam lá bem que país está aqui representado. Que península é esta?*

C3 – *A península Ibérica.*

C5 – *Pois é! Está ali Portugal.*

Professora – *Esta é uma imagem real, de um satélite.*

C5 – *Nem parece real.*

Professora – *Mas é verdade. Vamos lá continuar. Portugal sempre foi do mesmo tamanho?*

Várias crianças – *Não!*

Professora – *Porquê?*

C2 – *Por causa dos reinos. Antes só havia um que era Espanha e aí havia o reino de Leão, Castela,*

C6 – *E Portugal era o Condado Portucalense.*

C2 – *D. Afonso VI defendeu os portugueses.*

C4 – *Os portugueses conquistaram várias terras. Mas essas terras, passado algum tempo, começaram a querer independência. E nós perdemos esses territórios.*

Professora – *É verdade, Portugal nem sempre foi do mesmo tamanho. E é isso que nós vamos ver agora através de mapas. O que é um mapa?*

C7 – *É um papel que indica um local.*

Professora – *Um papel?*

C7 – *Ou cartão.*

C8 – *Pode mostrar vários países.*

C3 – *Um mapa é aquilo que antigamente seguiam para não se enganarem e viam os caminhos.*

Professora – *Mas não era só antigamente. As pessoas hoje em dia ainda utilizam mapas.*

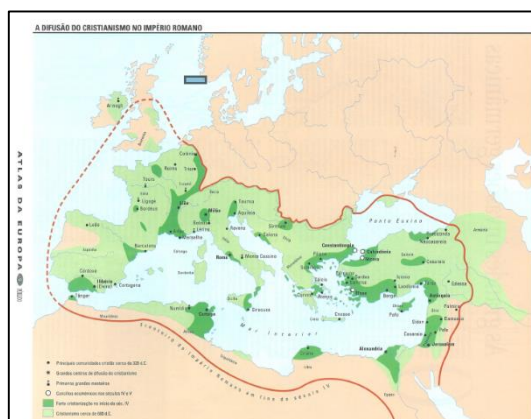
C9 – *Os navegadores utilizavam os mapas.*

Esclareci que um mapa é uma representação. Dei como exemplo o mapa da figura 5 em que pode ser observada a representação de Portugal, salientando que não é este país, mas sim a sua representação. Para realizar uma comparação que fosse fácil para as crianças perceberem pedi-lhes que pensassem nas suas fotografias de quando eram bebés até àquele momento. Expliquei que eram sempre eles mas há uma evolução, uma mudança com o tempo. Pelo que as crianças indicaram, de imediato, que havia o crescimento das mesmas. Indiquei que iríamos observar “fotografias”, neste caso mapas, de Portugal, ao longo dos tempos. Ouviu-se o entusiasmo das crianças através das palavras “boa” e “fixe”.

Professora – *Portugal é um estado desde 1143 mas nem sempre teve a forma que tem hoje. Foi o que nós estivemos a falar. Este país mudou muito. Vamos observar mapas de Portugal ao longo dos tempos. Vamos investigar e saber como foi?*

Várias crianças – *Sim!*

Figura 4 - Império Romano (Rodrigues, 2001)



Professora – No tempo dos romanos ainda não existia nem o Condado Portucalense nem o reino de Portugal. Mas já existia o território onde iria ser Portugal?

Os alunos tiveram alguma dificuldade na compreensão do mapa. Pelo que foi necessário explicar, tanto por mim, tanto pela professora cooperante, onde se situa a península Ibérica e onde iria formar-se Portugal. Ambas considerámos importante explicar que estava rodeado a vermelho o Império Romano. Expliquei que ainda não existia nenhuma fronteira de Portugal mas onde iria ser o seu território já existia.

Professora – *Quando passou a existir Portugal?*

C8 – *Quando conquistaram as terras aos muçulmanos.*

Professora – *E depois de conquistarmos aos muçulmanos conquistámos a quem?*

C3 – *Aos espanhóis.*

C10 – *Ainda não está Setúbal?*

Professora – *Nesta altura ainda não fazia parte do reino de Portugal mas o território onde é Setúbal já aqui estava.*

C11 – *Como se chamava Setúbal?*

Professora – *Essa é uma boa questão. Podemos pesquisar depois.*

Projetando a figura 5, expliquei então que foi a partir de 1143 que passou a existir o reino de Portugal, através do tratado de Zamora, sendo o seu primeiro rei D. Afonso Henriques.

Várias crianças – *Não.*

Professora – *Porquê?*

C12 – *Não tem aquela coisa.*

Professora – *Que coisa?*

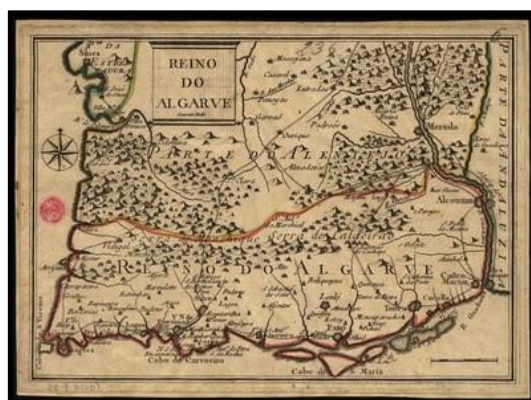
C5 – *A Madeira e os Açores.*

C13 – *Falta o Algarve.*

Professora – *Exatamente.*

Expliquei às crianças que o Algarve, na altura, era um reino à parte de Portugal, era um reino independente. Foi conquistado aos Mouros por D. Afonso III em 1249. Chamava-se reino do Algarve. Quando foi conquistado o rei dizia que era o Rei de Portugal e do Algarve. Como era possível verificar no mapa apresentado (figura 7).

Figura 7 – Reino do Algarve em 1249 (Martins J. A., 2017)



No mapa apresentado seguidamente (figura 8), em 1500, a fronteira de Portugal continental já estava muito parecida à que conhecemos atualmente. Mas nesta altura já tínhamos mais terras. Já tínhamos descoberto a Madeira, os Açores Ceuta, o Brasil, a costa africana e a Ásia, Ao mesmo tempo ia indicando no mapa, as terras visíveis no mesmo e de que ia falando (figura 9).

Figura 10 – Mapa do Império Português (1415 – 1999) (Haag, 2012)



Retomando a comparação com as fotografias, em que estas podem ser tiradas de diferentes pontos de vista, também os mapas podem ser realizados de diferentes pontos de vista, que podem estar relacionados com o que nós queremos mostrar como expliquei e apresentei às crianças (figuras 11, 12 e 13).

Figura 11 – Mapa-mundo do ponto de vista dos australianos (Cappelletti, 2015)



Professora – *Alguém sabe que representação é esta? O que está ali representado?*

C3 – *Os continentes!*

C12 – *Parece o Brasil.*

C6 – *Está ao contrário, não está?*

Professora – *Sim está. Porque este mapa é como os australianos (indiquei a localização do país no mapa – figura 11) representam o mundo.*

C4 – *Que estranho!*

Professora – *Vamos ver outros pontos de vista na representação dos países.*

Figura 12 – Mapa-mundo do ponto de vista do Império chinês (Almeida, 2010)



Professora – *E neste mapa (figura 14), o que veem?*

C3 – *Está de lado.*

C5 – *Trocaram.*

C7 – *Está mal.*

C5 – *Não, está certo, mas é outro ponto de vista.*

Professora – *Exatamente. Não deixa de estar certo só que está representado de uma forma diferente da que estamos habituados. Este mapa representa o mundo do ponto de vista dos chineses que se consideram o Império do Meio.*

C14 – *Que país é aquele por cima da China?*

Professora – *É a Rússia.*

C5 – *Tão grande!*

Professora – *E onde está Portugal neste mapa?*

Várias crianças – *Ali, na esquerda!*

Pedi às crianças que viessem indicar a localização de Portugal no mapa pelo que estas indicaram-na corretamente.

C4 – *Portugal é tão pequenino comprando com a Rússia!*

Voltei à comparação dos mapas com as fotografias, desta vez para explicar que, como é possível fazer *photoshop* nas fotografias, também o é nos mapas, como é o caso do mapa que apresentei (figura 13). As crianças identificaram de imediato que a representação da localização de Moçambique e Angola não estava realizada corretamente, no entanto o mapa seguinte pretende mostrar o tamanho do território português antes de 25 de abril de 1974. Foi necessário explicar este mapa algumas vezes, já que foi o que, de todos, as crianças tiveram mais dificuldades.

Figura 13 – “Portugal não é um país pequeno” (Torres, 2015)



De seguida, expliquei que os mapas podem não mostrar a realidade de forma correta. Pedi que as crianças identificassem os erros nos mapas seguintes (figuras 14 e 15).

Figura 14 – Representação de Portugal (Azevedo, 2009)



Figura 15 – Representação de Portugal (Paclopes, 2013)



Posteriormente mostrei o mapa correto e oficial de Portugal (figura 16).

Figura 16 – Mapa oficial de Portugal (Lapo, 2011)



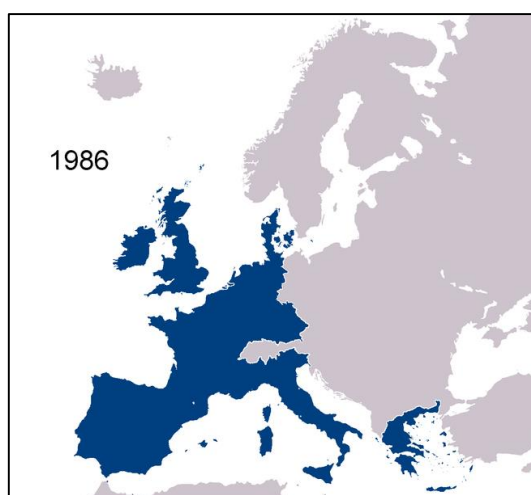
Como a União Europeia constitui parte da evolução histórico-geográfica de Portugal, achei importante contextualiza-la nesta atividade. Expliquei que em 1957, através do Tratado de Roma, foi criada a Comunidade Económica Europeia, constituída por seis países representados no mapa que apresentei (figura 17). Esta que pretendia funcionar como um país muito grande.

Figura 17 – Mapa dos países fundadores da Comunidade Económica Europeia (1957) (Freitas J. , 2009)



De seguida expliquei que Portugal se juntou à Comunidade Económica Europeia em 1986 como é possível observar no mapa da figura 18.

Figura 18 – Comunidade Económica Europeia em 1986 (Moledo, 2014)



Apresentei também o mapa da Europa em 1992 (figura 19), em que a Comunidade Económica Europeia passou a chamar-se União Europeia, perguntei se já tinham ouvido falar desta, pelo que várias crianças me indicaram que sim.

C4 – *Onde fica a Rússia? E a Roménia?*

Professora – *Anda cá que mostro-te no mapa.*

Apêndice 12 - Tabelas de apreciação das produções das crianças na atividade “A Vida dos Camponeses na Idade Média”

Participaram nesta atividade dezasseis crianças. Das que não participaram, duas faltaram à escola nesse dia e uma, com necessidades educativas especiais, estava numa sessão de acompanhamento psicológico.

GRELHA DE APRECIÇÃO DA ESTRUTURA DAS PRODUÇÕES ESCRITAS DO TEXTO NARRATIVO												
Crianças	Indico u o título	Introdução					Desenvolvimento			Conclusão		Não participou na atividade
		Realizou uma introdução	Apresentou a situação inicial	Referiu quando se iniciou a história	Referiu onde começou a história	Referiu quem apareceu no início da história	Apresentou o problema inicial da história	Apresentou os vários acontecimentos da história	Indicou os locais e os tempos que duraram os acontecimentos	Apresentou uma conclusão	Apresentou uma resolução para o problema	
C1												X
C2		X	X			X	X	X				
C3	X	X	X			X	X	X				
C4		X	X			X	X	X	X	X		
C5	X	X	X	X		X		X				
C6	X					X		X	X			
C7 (*)												X
C8		X	X	X		X	X	X				
C9												X
C10						X	X	X		X		
C11		X	X		X	X	X	X				
C12	X	X	X			X	X	X				
C13	X	X	X		X	X	X	X	X			
C14	X	X	X			X		X				

C15	X	X	X	X		X	X	X				
C16 (*)								X				
C17	X	X			X	X	X	X				
C18		X				X		X	X			
C19		X	X			X	X	X				

(*) Crianças com necessidades educativas especiais.

GRELHA DE APRECIÇÃO DE ASPETOS ABORDADOS NAS PRODUÇÕES ESCRITAS DO TEXTO NARRATIVO											
Crianças	A agricultura como a principal ocupação dos camponeses na Idade Média	Donos das terras onde os camponeses trabalhavam	Pagamentos aos donos das terras	Trabalhos frequentes dos camponeses	Quotidiano				Taxa de natalidade e mortalidade elevadas	Analfabetismo dos camponeses	Não participou na atividade
					Número de refeições diárias	Alimentação habitual	Alimentação em dias de festa	Utensílios utilizados na alimentação			
C1											X
C2	X					X	X	X			
C3	X	X	X		X	X	X			X	
C4	X		X			X	X	X	X	X	
C5	X		X			X	X	X		X	
C6	X		X			X	X	X		X	
C7 (*)											X
C8			X	X		X					
C9											X
C10	X		X	X		X	X	X	X	X	
C11	X						X	X		X	

C12							X	X		X	
C13	X		X	X							
C14	X							X			
C15	X									X	
C16 (*)							X				
C17	X						X	X			
C18							X				
C19	X	X	X			X	X			X	

(*) Crianças com necessidades educativas especiais.

Erros ortográficos das crianças

Campuneses, comião, baldroegas, moream, camponeces, plantasões, horações, pogo, inquanto, trocesse, menter, devez, emcima, tinhão, esculhiam, poco, tacha, avia, métudes, contrasetivos, poriso, a sim, tudas, taleres, quanda, madava, a via, manças, davão, trabalhavão, coves, chamase, campõs, fize-se, mulheres, sabião, moninos, moitos, savão, camponez, orta, semiar, serto, hiam, cominham, disimo, igreja.

Apêndice 13 - Tabelas de apreciação das produções das crianças na atividade “Biografia de Carolina Beatriz Ângelo”

Participaram nesta atividade dezassete crianças. Não participaram duas porque faltaram à escola nesse dia.

GRELHA DE APRECIÇÃO DA ESTRUTURA DAS PRODUÇÕES ESCRITAS DA BIOGRAFIA									
Crianças	Indicou o título	Introdução				Desenvolvimento		Conclusão	Não participou na atividade
		Realizou uma introdução	Referiu quando se iniciou a história	Referiu onde começou a história	Referiu quem apareceu no início da história	Apresentou os vários acontecimentos da história	Indicou os locais e os tempos que duraram os acontecimentos	Apresentou uma conclusão	
C1		X	X	X	X	X	X	X	
C2			X	X	X	X	X	X	
C3		X	X	X	X	X	X	X	
C4		X	X	X	X	X	X	X	
C5		X	X	X	X	X	X	X	
C6			X	X	X	X	X	X	
C7 (*) (#)									
C8		X	X	X	X	X	X	X	
C9		X	X	X	X	X	X	X	
C10		X	X	X	X	X	X	X	
C11									X
C12		X	X	X	X	X	X		
C13		X	X	X	X	X	X	X	
C14									X
C15		X	X	X	X	X	X	X	
C16 (*)		X	X	X	X	X	X	X	
C17	X	X	X	X	X	X	X	X	

C18			X	X	X	X			
C19		X	X	X	X	X	X	X	

(*) Crianças com necessidades educativas especiais.

(#) Participou na atividade mas não realizou a produção escrita da biografia.

GRELHA DE APRECIÇÃO DE ASPETOS ABORDADOS NAS PRODUÇÕES ESCRITAS DA BIOGRAFIA									
Crianças	Data e local onde nasceu	Licenciou-se em Medicina	Foi a primeira mulher a operar no Hospital de São José	Fez parte do grupo de mulheres que fundou a Liga Republicana das Mulheres Portuguesas	Participou no grupo de mulheres que bordou a bandeira da República	Planeou a criação de uma escola de enfermeiras	Foi a primeira mulher a votar em Portugal	Idade e data da sua morte	Não participou na atividade
C1	X	X	X	X	X	X	X	X	
C2	X	X	X	X	X	X	X	X	
C3	X	X	X	X	X	X	X	X	
C4	X	X	X	X	X	X	X	X	
C5	X	X	X	X	X	X	X	X	
C6	X		X	X	X		X	X	
C7 (*) (#)									
C8	X	X	X	X	X	X	X	X	
C9	X	X	X	X	X	X	X	X	
C10	X	X	X	X	X	X	X	X	
C11									X
C12	X	X	X	X					

C13	X	X	X	X	X	X	X	X	
C14									X
C15	X	X	X	X	X	X	X	X	
C16 (*)	X	X	X	X				X	
C17	X	X	X	X	X	X	X	X	
C18	X	X							
C19	X	X	X	X	X	X	X	X	

(*) Crianças com necessidades educativas especiais.

(#) Participou na atividade mas não realizou a produção escrita da biografia.

Erros ortográficos das crianças
<i>Biatriz.</i>

Apêndice 14 - Tabelas de apreciação dos questionários realizados às crianças antes da realização das atividades

QUESTÃO 1. – DE QUE TEMAS MAIS GOSTASTE NA ÁREA DE PORTUGUÊS?														
Crianças	Leitura	Obras literárias	Escrita		Gramática							Requisição de livros na biblioteca	Trabalhos de grupo	Sem resposta
			Escrita de textos	Ditados	Verbos	Adjetivos	Pronomes pessoais	Onomatopeias	Nomes coletivos	Quantificadores numerais	Toda a gramática			
C1		X												
C2			X											
C3					X									
C4							X							
C5		X												
C6											X			
C7 (*)														X
C8			X											
C9											X			
C10					X	X	X	X	X	X	X			
C11	X			X							X			
C12												X		
C13							X							
C14												X		
C15											X		X	
C16 (*)														X
C17		X	X				X				X			
C18	X													
C19													X	

(*) Crianças com necessidades educativas especiais.

QUESTÃO 2. – DE QUE TEMAS MAIS GOSTASTE SOBRE HISTÓRIA DE PORTUGAL?

Crianças	Origem de Portugal	1ª Dinastia			2ª Dinastia			4ª Dinastia		Todo o regime monárquico	República parlamentar	República democrática	Os símbolos nacionais	Todos os temas	Sem resposta
		Conquista da independência	Batalha de S. Mamede	D. Dinis - Construção da primeira universidade de Portugal	Batalha de Aljubarrota	Descobri-mentos	D. Sebastião	Fim da monarquia	Toda a 4ª Dinastia						
C1														X	
C2			X												
C3	X														
C4				X											
C5									X		X				
C6								X							
C7 (*)															X
C8												X			
C9										X					
C10			X		X	X	X			X					
C11							X								
C12							X								
C13													X		
C14															
C15	X									X					
C16 (*)															X
C17							X								
C18			X												
C19		X													

(*) Crianças com necessidades educativas especiais.

QUESTÃO 3. – DE QUE TEMAS MAIS GOSTASTE SOBRE GEOGRAFIA DE PORTUGAL?

Crianças	Concelhos e freguesias	Países	Aspetos físicos de Portugal						Desenhar/ transcrever o mapa de Portugal	Localização no mapa de Portugal	Todos os temas	Outros temas de diferentes áreas	Sem resposta
			Rios de Portugal	Serras de Portugal	Reino de Leão	Reino de Castela	Todos os reinos	Formação de Portugal					
C1													X
C2													X
C3	X												
C4			X	X									
C5			X	X									
C6			X										
C7 (*)													X
C8								X					
C9										X			
C10	X	X	X										
C11					X	X							
C12							X						
C13										X			
C14													X
C15									X	X			
C16 (*)													X
C17												X	
C18				X									
C19			X	X									

(*) Crianças com necessidades educativas especiais.

QUESTÃO 4. – DE QUE TEMAS MENOS GOSTASTE NA ÁREA DE PORTUGUÊS?

Crianças	Resposta a perguntas	Escrita			Gramática							Gostou de todos os temas	Sem resposta
		Escrita de textos	Biografias	Ditados	Verbos	Adjetivos	Pronomes possessivos	Pronomes demonstrativos	Laboratório gramatical	Translineação	Toda a gramática		
C1				X	X								
C2													X
C3										X			
C4					X								
C5			X										
C6					X								
C7 (*)													X
C8	X												
C9												X	
C10							X	X					
C11												X	
C12		X											
C13										X			
C14													X
C15									X				
C16 (*)													X
C17							X			X			
C18	X												
C19												X	

(*) Crianças com necessidades educativas especiais.

QUESTÃO 5. – DE QUE TEMAS MENOS GOSTASTE SOBRE HISTÓRIA DE PORTUGAL?

Crianças	Romanos	Invasão dos Muçulmanos	1ª Dinastia	2ª Dinastia			3ª Dinastia	4ª Dinastia			Todo o regime monárquico	República parlamentar-Estado Novo	As guerras	Gostou de todos os temas	Sem resposta
			Batalha de S. Mamede	Batalha de Aljubarrota	Descobrimientos	Desaparecimento de D. Sebastião		Terramoto de 1755	Morte de D. Carlos	Fim da monarquia					
C1														X	
C2															X
C3						X									
C4														X	
C5		X													
C6											X				
C7 (*)															X
C8										X					
C9												X			
C10	X	X					X	X	X			X			
C11														X	
C12	X														
C13				X											
C14															X
C15					X										
C16 (*)															X
C17			X												
C18				X											
C19														X	

(*) Crianças com necessidades educativas especiais.

QUESTÃO 6. – DE QUE TEMAS MENOS GOSTASTE SOBRE GEOGRAFIA DE PORTUGAL?						
Crianças	Planetas	Concelhos e freguesias	Reino de Navarra	Outros temas de diferentes áreas	Gostou de todos os temas	Sem resposta
C1						X
C2						X
C3					X	
C4					X	
C5	X					
C6				X		
C7 (*)						X
C8					X	
C9					X	
C10					X	
C11			X			
C12				X		
C13						
C14						X
C15					X	
C16 (*)						X
C17				X		
C18						
C19					X	

(*) Crianças com necessidades educativas especiais.

QUESTÃO 7. – HÁ ALGUM TEMA DA HISTÓRIA E/OU GEOGRAFIA DE PORTUGAL QUE GOSTASSES DE VOLTAR A TRABALHAR?												
Crianças	Antes da formação do Condado Portucalense	Reinos	Reconquista Cristã	2ª Dinastia			4ª Dinastia	Feriados nacionais		Toda a História de Portugal	Outros temas de outras áreas	Sem resposta
				Batalha de Aljubarrota	Descobri-mentos	D. Sebastião	Fim da monarquia	25 de abril	Todos os feriados nacionais			
C1										X		
C2												X
C3					X							
C4										X		
C5							X					
C6					X							
C7 (*)												X
C8								X				
C9										X		
C10				X	X	X						
C11			X									
C12		X										
C13									X			
C14												X
C15	X											
C16 (*)												X
C17										X		
C18											X	
C19											X	

(*) Crianças com necessidades educativas especiais.

Apêndice 15 – Transcrição da entrevista realizada à professora cooperante

Esta entrevista foi realizada no dia 17 de abril de 2018 à professora cooperante da turma onde realizei o estágio e este projeto.

Mafalda – *Boa tarde. O meu nome é Ana Mafalda Poucochinho. Estou a solicitar a sua participação para um estudo que pretende compreender de que forma é possível a produção textual do género narrativo ao ensino da História e da Geografia de Portugal. A realização desta entrevista tem como principal objetivo obter informações sobre o trabalho realizado sobre este tema e as expectativas sobre a aplicação do projeto. Para facilitar e assegurar o rigor dos dados recolhidos pretendo realizar a gravação desta entrevista. Todas as informações aqui referidas serão estritamente confidenciais e terão como objetivo a recolha de informações para fins académicos. Gostaria de saber se aceita participar nesta entrevista e se autoriza a gravação da mesma.*

Professora cooperante – *Sim.*

M. – *Relativamente à sua formação, eu gostaria de saber qual é.*

P. c. – *Eu tenho Licenciatura em 1º Ciclo. Comecei em 1995 e terminei em 1999, mas comecei a trabalhar em 1998, já lá vão dezanove anos e meio.*

M. – *Há quantos anos trabalha nesta área?*

P. c. – *Nunca fiz outra coisa senão ser professora do 1º Ciclo, sempre fui professora titular.*

M. – *Há quantos anos trabalha nesta escola?*

P. c. – *Nesta escola há dezasseis anos.*

M. – *Relativamente ao texto narrativo, já o trabalhou com a turma? Se sim, como? Se não, porquê?*

P. c. – *A partir do momento em que eles começaram a aprender a ler e a escrever, a primeira coisa que fiz foi exatamente a construção de texto, a partir de imagens, organizar e legendar as imagens e depois começar a construir os textinhos com eles. Um*

bocadinho mais tarde, a noção de introdução, desenvolvimento e conclusão, se calhar a partir do segundo ano.

M. – *Já trabalhou temas de História de Portugal com a turma? Se sim, como, que temas? Se não, porquê?*

P. c. – *A História de Portugal especificamente foi trabalhada este ano, embora histórias de reis e rainhas têm vindo a ser trabalhadas desde sempre. A História de Portugal faz parte do programa de quarto ano. Os temas são os que fazem parte do programa mas fugi ao máximo do manual e então trabalhei com eles um livro que é a História de Portugal desde o nascimento até ao Euro, de Ana Oom, penso eu. Tentei articular ao máximo o Português com o Estudo do Meio: alargamento do vocabulário, a produção escrita de texto narrativo, banda desenhada, tudo para que pudesse trabalhar as várias disciplinas ao mesmo tempo.*

M. – *Já trabalhou temas de Geografia de Portugal com a turma? Se sim, como, que temas? Se não, porquê?*

P. c. – *Geografia de Portugal não tanto porque é mais para o terceiro período do quarto ano.*

M. – *Já trabalhou o texto narrativo articulado com a História de Portugal com a turma? Se sim, como, que temas? Se não, porquê? Já respondeu um pouco a esta pergunta mas não sei se tem alguma coisa a acrescentar.*

P. c. – *Como tinha dito há pouco, o livro foi trabalhado por capítulos, por séculos, e, sempre que trabalhei um capítulo tentei fazer coisas diferentes com ele nomeadamente o texto narrativo, os resumos, o imaginar uma história entre o D. Afonso Henriques e a sua mãe, portanto eles foram produzindo ao longo da altura em que trabalhei a História de Portugal.*

M. - *Já trabalhou o texto narrativo articulado com a Geografia de Portugal com a turma? Se sim, como, que temas? Se não, porquê?*

P. c. – *Não, ainda não trabalhei, tendo em conta a calendarização.*

M. – *Qual a sua expectativa sobre os conteúdos que pretendo desenvolver?*

P. c. – *A expectativa é sempre positiva, uma vez que tivemos oportunidade de articular esta situação da História de Portugal com o texto narrativo antes do estágio ter*

começado, portanto, embora a História de Portugal já tenha sido trabalhada, as atividades que se pretendem desenvolver ao longo do estágio enquadram-se naquilo que é necessário trabalhar tendo em conta o currículo, portanto, vamos esperar que corra tudo bem.

M. – *Identifique três contributos que prevê que esta forma de abordagem possa ter para a turma.*

P. c. – *Três contributos, sem dúvida consolidar aquilo que os meninos já trabalharam, até aqui, tentar combater algumas dificuldades que alguns alunos tenham e alargar o conhecimento das crianças.*

M. – *Identifique três dificuldades que prevê que esta forma de abordagem possa ter para a turma.*

P. c. – *As dificuldades têm a ver com a dificuldade que eles têm, uma vez que estas crianças não são estimuladas em casa e todo o tipo de vocabulário que aparece de novo é desconhecido para a maior parte. E, conhecendo estes meninos como conheço, o trabalho não tem uma continuação em casa, algumas crianças têm oportunidade de fazer pesquisas em casa e desenvolver e aprender mais, outros não têm e a falta de tempo que temos porque o programa é extremamente extenso em todas as disciplinas e nós queremos trabalhar e dar o máximo e percebemos que não dá, daí a grande importância da interdisciplinaridade.*

M. – *Não sei se quer acrescentar mais alguma coisa, agradeço a sua participação.*

P. c. – *A única coisa que tenho a dizer é que vai correr muito bem e estamos cá para vos ajudar, vocês vêm com coisas novas que aprendem na escola e eu com alguma experiência.*

M. – *Farei tudo para que corra bem, muito obrigada pela sua participação.*

P. c. – *De nada.*

Apêndice 16 – Respostas da professora cooperante ao questionário

A – Sobre a atividade “A Vida dos Camponeses na Idade Média”.

1. De que mais gostou? Porquê?

Do PowerPoint. Informação importante e adequada à idade dos alunos.

2. De que menos gostou? Porquê?

Sem resposta.

3. Em que correspondeu ou não às expectativas?

Embora dê grande importância, deveria ser trabalhado com mais enfoque quando os alunos aprenderam a História de Portugal.

4. Que sugestões me pode dar para melhorar?

Trabalho a desenvolver ao longo do ano (trabalho de projeto).

B – Sobre a atividade “Carolina Beatriz Ângelo”.

5. De que mais gostou? Porquê?

PowerPoint. Estava bem organizado.

6. De que menos gostou? Porquê?

Sem resposta.

7. Em que correspondeu ou não às expectativas?

Trabalho muito positivo, que facilitou a aprendizagem dos alunos.

8. Que sugestões me pode dar para melhorar?

Embora tenha sido uma personalidade importante, teria sido mais cativante para os alunos se fosse uma personalidade atual.

C – Sobre a atividade “Evolução Histórico-Geográfica de Portugal”.

9. De que mais gostou? Porquê?

PowerPoint muito bem estruturado. Informação que enriqueceu o conhecimento dos alunos.

10. De que menos gostou? Porquê?

Sem resposta.

11. Em que correspondeu ou não às expectativas?

O trabalho foi bastante do meu agrado em virtude de ter conseguido articular com os conteúdos do programa.

12. Que sugestões me pode dar para melhorar?

Trabalho muito bem conseguido. Deve ser aproveitado para um trabalho de projeto a desenvolver por mais tempo, aproveitando/articulando as diferentes disciplinas.

Apêndice 17 – Transcrição da entrevista *focus group* realizada às crianças

Esta entrevista foi realizada no dia 7 de junho de 2018 às crianças da turma em que foi realizado o estágio e o projeto. Antes de iniciar cada entrevista expliquei os objetivos e as regras da mesma, em que eu colocava a questão e respondia um de cada vez, quando um terminasse dava um toque no colega do lado para este responder, quem quisesse acrescentar mais alguma coisa tinha que pôr o dedo no ar.

Entrevista A

Mafalda – *De que mais gostaste na atividade sobre a vida dos camponeses na Idade Média?*

Criança 1 – *Gostei muito de aprender, de vermos o PowerPoint e gostei de ver como era antes na vida dos camponeses. Até gostava de voltar a essa altura só para ver como era.*

Criança 2 – *Eu gostei mais de saber que eles nem sequer tinham muitos talheres e gostei de aprender como é que eles viviam, nem haviam muitas escolas.*

Criança 3 – *Gostei de saber que eles se dedicavam muito à agricultura e havia muitas crianças que não iam à escola mas que se esforçavam muito a trabalhar, isso metia pena.*

Criança 4 – *Gostei muito de trabalhar.*

Criança 5 – *Gostei de aprender coisas sobre os camponeses.*

Criança 6 – *Gostei muito de aprender.*

M. – *O que é que aprendeste nesta atividade?*

C1 – *Aprendi muitas coisas, como por exemplo nós temos uma vida muito melhor hoje em dia do que eles, os camponeses, anteriormente.*

C2 – *Aprendi que eles não tinham talheres, muitas crianças não podiam ir à escola, as mulheres não escolhiam se engravidavam ou não e os senhores é que mandavam mais.*

C3 – *Eu aprendi que os camponeses não tinham uma vida muito fácil, eles tinham de cultivar mas metade dos seus alimentos iam para os senhores porque as terras eram deles e eles tinham que pagar às igrejas, no final já não tinham dinheiro para comprar coisas e para se alimentarem, então as vidas deles eram muito difíceis.*

C4 – *Aprendi que os camponeses não tinham garfos para comer e comiam com as mãos.*

C5 – *Eu aprendi que os camponeses não tinham uma vida fácil, tinham que trabalhar para se alimentarem e que não havia muitas escolas.*

C6 – *Aprendi que a vida dos camponeses era muito difícil.*

C3 – *Aprendi também que não comiam muita coisa, só nos dias de festa é que comiam carne, maçãs, porque o rei autorizava, nos dias normais eles só comiam pão e água.*

C2 – *Também aprendi que cada vez que o rei ia lá eles tinham oferecer comida a ele e a quem o acompanhasse.*

C1 – *Aos amigos.*

C3 – *E quando o rei trouxesse um amigo para o castelo os camponeses faziam o dobro da comida.*

M. – *Que dificuldades tiveste nesta atividade?*

C1 – *Não tive dificuldades.*

C2 – *Também acho que não.*

C3 – *Também não.*

C4 – *Não, também não.*

C5 – *Não.*

C6 – *Também não.*

M. – *Que sugestões me dás para eu melhorar?*

C1 – *Eu acho que não precisas de melhorar.*

C2 – *Também acho que estás ótima.*

C3 – *Podias pintar o cabelo de louro.*

M. – *Sobre a atividade.*

C3 – *Ah, nada.*

C4 – *Nada.*

C5 – *Também nada.*

C6 – *Nada.*

M. – *Obrigada pela vossa ajuda!*

Entrevista B

Mafalda – *De que mais gostaste na atividade sobre Carolina Beatriz Ângelo?*

Criança 1 – *Que ela foi a primeira mulher a votar em Portugal.*

Criança 2 – *Que ela tentou lutar pelas mulheres.*

Criança 3 – *O que mais gostei foi que Carolina Beatriz Ângelo fez tudo pelas mulheres.*

Criança 4 – *Gostei porque ela tentou de tudo para as mulheres ficarem tão bem vistas como os homens.*

Criança 5 – *Eu não sei.*

Criança 6 – *Eu gostei mais daquela parte em que ela deu mais confiança às mulheres para votar.*

M. – *O que é que aprendeste nesta atividade?*

C1 – *Muito, aprendi que Carolina Beatriz Ângelo foi a primeira mulher a votar em Portugal e ajudou as outras mulheres.*

C2 – *Aprendi que Carolina Beatriz Ângelo foi uma grande mulher.*

C3 – *Aprendi a escrever uma biografia.*

C4 – *Aprendi que Carolina Beatriz Ângelo foi uma mulher muito importante.*

C5 – *Eu aprendi que ela foi a primeira a votar*

C6 – *Aprendi a escrever uma biografia, aprendi que ela foi a primeira mulher a votar em Portugal e não sabia isso.*

M. – *Que dificuldades tiveste nesta atividade?*

C1 – *A escrever uma biografia.*

C2 – *Escrever a biografia.*

C3 – *Também escrever a biografia.*

C4 – *Não tive.*

C5 – *Escrever a biografia foi mais difícil porque antes não sabia e aprendi a escrever.*

C6 – *Eu só sabia mais ou menos escrever uma biografia.*

M. – *Que sugestões me dás para eu melhorar?*

C1 – *Não sei.*

C2 – *Nenhuma.*

C3 – *Nenhuma.*

C4 – *Tiveste sempre bem, por isso nenhuma.*

C5 – *Não sei.*

C6 – *Nenhuma.*

M. – *Obrigada pela vossa ajuda!*

Entrevista C

Mafalda – *De que mais gostaste na atividade sobre a evolução histórico-geográfica de Portugal?*

Criança 1 – *Achei uma evolução gira, engraçada, como as coisas se foram desenvolvendo ao longo do tempo.*

Criança 2 – *Não me lembro.*

Criança 3 – *Eu gostei dos mapas.*

Criança 4 – *Gostei quando tivemos a ver todos os mapas.*

Criança 5 – *Eu gostei quando vi aquele mapa, que a mulher fez.*

Criança 6 – *Gostei de ver a evolução dos mapas e achei incrível.*

M. – *O que é que aprendeste nesta atividade?*

C1 – *Aprendi que dantes as coisas eram mais difíceis de fazer e agora há tecnologias avançadas que antes não haviam. Antes era tudo escrito à mão e tudo visto em papel.*

C2 – *Não me lembro.*

C3 – *Antes havia pouca tecnologia.*

C4 – *Aprendi que antes não tínhamos muitos GPS ou telemóveis para ver onde íamos ou onde estávamos.*

C5 – *Aprendi como os mapas evoluíram.*

C6 – *Aprendi muito sobre os mapas e nunca pensei de haver tantas evoluções.*

M. – *Que dificuldades tiveste nesta atividade?*

C1 – *Tive dificuldade em ver algumas coisas nos mapas que estavam desfocadas e também era difícil ver onde era a América, a Ásia, a Europa... Mas depois fui percebendo.*

C2 – *Não me lembro.*

C3 – *O mesmo que a C1.*

C4 – *Não me lembro.*

C5 – *Não tive.*

C6 – *Também não.*

M. – *Que sugestões me dás para eu melhorar?*

C1 – *Sugestões para melhorares não há porque achei que aprendi bastante com o que ensinaste e não há melhoras a fazer.*

C2 – *Igual à C1.*

C3 – *A mesma coisa.*

C4 – *Não tenho nada a melhorar.*

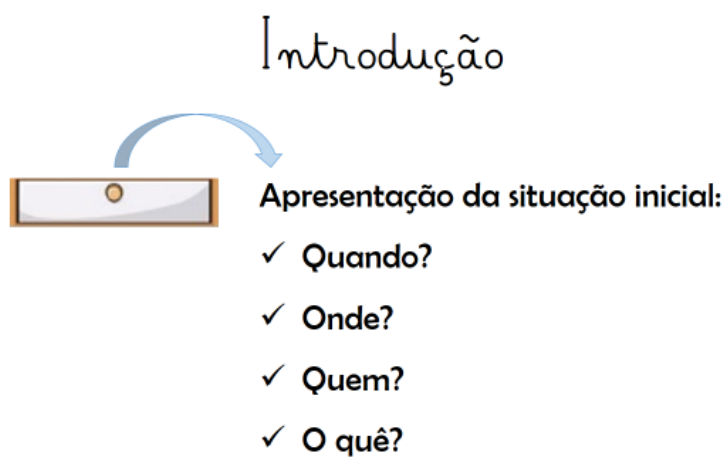
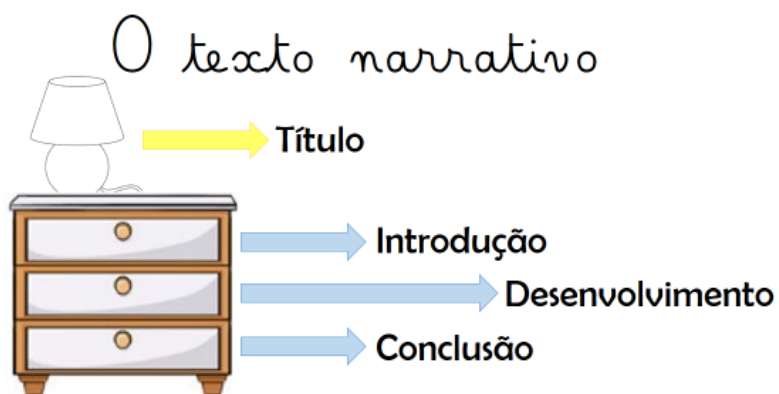
C5 – *Também não tenho porque estava tudo bem.*

C6 – *Estava espetacular por isso acho que não há nada mesmo a melhorar.*

M. – *Obrigada pela vossa ajuda!*

Apêndice 18 – Diapositivos *PowerPoint* apresentado na atividade “Biografia de Carolina de Beatriz Ângelo”

Quais são as características de um texto narrativo?



Desenvolvimento



Tendo em conta a situação inicial:

- ✓ Apresentar os vários problemas ou acontecimentos;
- ✓ Dar indicação dos locais e tempos desses problemas/ acontecimentos.

Conclusão



- ✓ Apresentar uma resolução para a situação inicial.

Tipos de texto narrativo

Romance

Novela

Lenda

Conto

Fábula

Biografia

Biografia

Biografia

O que é?

É a história de vida de alguém.

Vamos observar um exemplo
de uma biografia



Alguém conhece?

Vamos observar a biografia desta escritora?

Biografia de Alice Vieira

Alice Vieira nasceu em 1943, em Lisboa. É licenciada em Filologia Germânica (Inglês e alemão) pela Faculdade de Letras de Lisboa.

Em 1979 publicou o primeiro romance juvenil — *Rosa, Minha Irmã Rosa* — que nesse ano ganhou o "Prémio de Literatura do Ano Internacional da Criança". Desde então tem publicado regularmente romances juvenis, poesia, teatro, recolhas de histórias tradicionais, livros infantis.

Recebeu o prémio Calouste Gulbenkian em 1983 pelo seu livro *Este Rei Que Eu Escolhi* o Grande Prémio Gulbenkian pelo conjunto da obra (1984).

Ultimamente também se tem dedicado à literatura para adultos, com três volumes de crónicas (*Bica Escaldada, Pezinhos de Coentradade e O Que Se Leva Desta Vida*).

Desloca-se quase diariamente a escolas e bibliotecas de todo o país.

É membro da direção da Sociedade Portuguesa de Autores.

Fonte: <http://www.caminho.leja.com/pt/autores/biografia.php?id=22506> (adaptado)

Biografia de Alice Vieira

Alice Vieira **nasceu** em 1943, em Lisboa. **É** licenciada em Filologia Germânica (Inglês e alemão) pela Faculdade de Letras de Lisboa.

Em 1979 **publicou** o primeiro romance juvenil — *Rosa, Minha Irmã Rosa* — que nesse ano ganhou o "Prémio de Literatura do Ano Internacional da Criança". Desde então tem publicado regularmente romances juvenis, poesia, teatro, recolhas de histórias tradicionais, livros infantis.

Recebeu o prémio Calouste Gulbenkian em 1983 pelo seu livro *Este Rei Que Eu Escolhi* (1984);

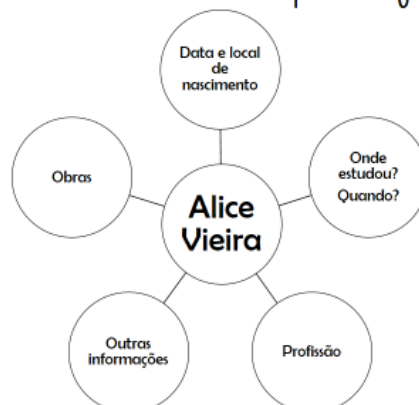
Ultimamente também se **tem dedicado** à literatura para adultos, com três volumes de crónicas (*Bica Escaldada, Pezinhos de Coentradade e O Que Se Leva Desta Vida*).

Desloca-se quase diariamente a escolas e bibliotecas de todo o país.

É membro da direção da Sociedade Portuguesa de Autores.

Fonte: <http://www.caminho.leja.com/pt/autores/biografia.php?id=22506> (adaptado)

Organizar as ideias e planificar o texto



Organizar as ideias e planificar o texto

Nascimento (parágrafo 1)
Estudos e profissão (parágrafo 2)
Obras publicadas (parágrafo 3)
Outras informações (parágrafo(s) 4/5/...)

Biografia

Já relembrámos como se faz uma biografia.

Vamos agora fazer de outra mulher.

Quem foi a primeira
mulher a votar em
Portugal?

Carolina Beatriz Ângelo



- ➔ Nasceu em 1877, na Guarda;
- ➔ Licenciou-se em Medicina, em Lisboa, em 1902;
- ➔ Foi a primeira mulher portuguesa a operar no Hospital de São José;

Carolina Beatriz Ângelo



- ➔ Planeou a criação de uma escola de enfermeiras;
- ➔ Foi a primeira mulher a votar em Portugal, em 28 de maio de 1911, para a eleição dos deputados da Assembleia Constituinte, em Lisboa;
- ➔ Morreu aos 33 anos, em 3 de outubro de 1911.

Fontes: <https://www.hsbeatrizangelo.pt/pt/pt/pt/index.php?id=305> (adaptado)
Mário Regino Tavares da Silva, *Carolina Beatriz Ângelo (1877-1911)*, Lisboa,
Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres, 2005

Vamos escrever a
biografia de
Carolina Beatriz
Ângelo?

**Apêndice 19 – Vídeo elaborado pelo programa Movie Maker
apresentado na atividade “Apêndice 19 - A vida dos camponeses na
Idade Média.mp4”**

Ficheiro em anexo.

**Apêndice 20 - Vídeo elaborado pelo programa Movie Maker
apresentado na atividade “Apêndice 20 - Evolução histórico-geográfica
de Portugal.mp4”**

Ficheiro em anexo.