

Maria Glória Parra Santos Solé
A História no 1º Ciclo do Ensino Básico:
a Concepção do Tempo e a Compreensão
Histórica das Crianças e os Contextos
para o seu Desenvolvimento

UMinho | 2009

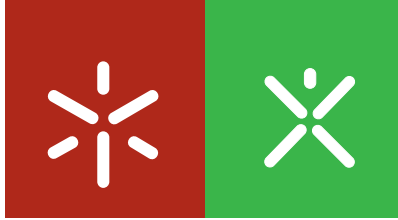


Universidade do Minho
Instituto de Estudos da Criança

Maria Glória Parra Santos Solé

**A História no 1º Ciclo do Ensino Básico:
a Concepção do Tempo e a Compreensão
Histórica das Crianças e os Contextos
para o seu Desenvolvimento**

Setembro de 2009



Universidade do Minho

Instituto de Estudos da Criança

Maria Glória Parra Santos Solé

**A História no 1º Ciclo do Ensino Básico:
a Concepção do Tempo e a Compreensão
Histórica das Crianças e os Contextos
para o seu Desenvolvimento**

Dissertação de Doutoramento
Ramo de Estudos da Criança
Área de Estudo do Meio Social

Trabalho efectuado sob a orientação da
**Professora Doutora Maria Luísa Amaral
Varela de Freitas**

Setembro de 2009

DECLARAÇÃO

Nome: **Maria Glória Parra Santos Solé**

Endereço electrónico: gsole@iec.uminho.pt Telefone: (+351) 253 601353/962585855

Número de Bilhete de Identidade: 9405669

Título da dissertação: A História no 1º Ciclo do Ensino Básico: a Concepção do Tempo e a Compreensão Histórica das Crianças e os Contextos para o seu Desenvolvimento

Orientadora: **Professora Doutora Maria Luísa Amaral Varela de Freitas**

Ano de conclusão: Setembro de 2009

Doutoramento no ramo de Estudos da Criança, área de Estudo do Meio Social

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE, APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, ___/___ 2009

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

São várias as instituições e pessoas que de diferentes formas contribuíram para a realização deste trabalho e às quais quero manifestar a minha gratidão. Se na enumeração que se segue alguma for omitida desde já peço desculpa pois deveu-se apenas ao facto de ser sempre complicado chegar ao fim de um trabalho da natureza deste que se apresenta.

O meu primeiro agradecimento, vai para a Professora Doutora Maria Luísa Varela de Freitas, que orientou este trabalho de investigação, com quem iniciei os meus primeiros passos de investigação nesta área, e que me abriram outros horizontes. Pelo contributo científico, rigor e exigência sempre demonstradas ao longo deste percurso de investigação, desde o delinear do desenho até ao seu término, sempre com a mesma perseverança e dedicação, mesmo no período já de aposentação. Pela sua disponibilidade incansável, os seus comentários construtivos, o dinamismo contagiante, o estímulo sempre presente e acima de tudo o seu apoio humano, reconfortante em momentos difíceis. Agradeço assim todo o empenho e dedicação na preciosa orientação à estrutura final do trabalho que agora se apresenta.

Um agradecimento muito especial é para o extenso grupo de alunos que participaram nas entrevistas e nas intervenções nas salas de aula ao longo de quatro anos, portanto os alunos das turmas do estudo exploratório e final. Foram eles, o desenvolvimento das suas competências relacionadas com os conceitos de tempo e compreensão histórica que estiveram sempre no centro desta investigação, por isso lhes agradeço todas as horas que se disponibilizaram a pensar e a partilhar comigo muitos desses seus pensamentos assim como a realizarem as mais diversas tarefas, algumas de seu especial agrado mas outras colocando-lhes situações difíceis que normalmente não teriam que enfrentar. Por isso, o meu muito obrigado por terem participado nesta investigação que eles próprios designavam de “projecto”. Igualmente agradeço aos seus familiares que se dispuseram a colaborar em especial em algumas das tarefas que não seriam realizáveis sem a sua ajuda.

Os seus professores das diversas turmas são credores da minha gratidão pois abriram-me as portas das suas salas de aula e colaboraram de forma incansável na implementação de todas as actividades, ajudando na tomada de notas e estando sempre dispostos, quer em conversas informais no dia-a-dia quer em entrevistas mais formais, a reflectirem comigo sobre o desenvolvimentos das actividades e sendo ao mesmo tempo mediadores insubstituíveis com as famílias dos alunos.

Ainda neste grupo de pessoas e instituições devo referir as direcções das escolas/agrupamentos das escolas envolvidas no projecto, aos directores dos Museus D. Diogo de Sousa e dos Biscainhos, e aos seus técnicos que colaboraram nas visitas de estudo e ainda ao Museu da Imagem pela cedência de fotografias.

Devo também expressar o meu reconhecimento à Universidade do Minho pela concessão de três anos de equiparação a bolseira sem o qual não teria sido possível a

realização desta investigação e em especial ao Instituto de Estudos da Criança por todas as facilidades que me disponibilizou muitas delas através do Departamento de Ciências Integradas e Língua Materna e do seu Centro de Recursos de Ciências Sociais, mas também através de outros serviços como o Laboratório de Informática. Alguns subsídios foram-me também proporcionados pelos Centros de Investigação, primeiro pelo Centro de Estudos da Criança (CESC) e depois pelo Centro de Investigação em Promoção da Literacia e Bem-Estar da Criança (LIBEC). No domínio das ajudas de carácter monetário não posso também deixar de mencionar a bolsa concedida durante quatro anos pela Fundação para a Ciência e Tecnologia do Ministério da Ciência e Ensino Superior e a da CICE (Children's Identity & Citizenship in Europe) para participar em 2006 na *First European Research Student Conference and Doctoral Workshop: New Research for New Europe*, onde apresentámos o desenho metodológico deste estudo e parte dos resultados do estudo exploratório desta investigação.

Há ainda um conjunto de pessoas cuja preciosa colaboração não poderei deixar de referir e agradecer.

À Professora Doutora Graça Simões por aceitar ser co-orientadora institucional como Directora do DCILM a partir do momento de aposentação da orientadora, pelo inerente apoio burocrático necessário, por se preocupar em acompanhar o andamento dos trabalhos junto da orientadora e relembrar o cumprimento dos prazos.

Ao Professor Doutor Nelson Lima pelo interesse que foi sempre demonstrando pelo andamento dos trabalhos e pelo constante estímulo para os terminar.

Em especial ao técnico do DCILM, Dr. Manuel Silva pelo apoio técnico e informático na elaboração de vários dos materiais utilizados nas intervenções em sala de aula, assim como nesta fase final do trabalho, pela formatação do texto desta dissertação e de todos os anexos que a integram, tarefa árdua e penosa agravada pelos curtos prazos.

Às minhas colegas do IEC pela partilha em conversas sobre as etapas do trabalho, recolhendo das que passaram por esta experiência preciosas recomendações e conselhos, e das que em situação semelhante ainda se encontravam, reconforto mútuo em momentos de “desabafo”, em particular com a Professora Doutora Zélia Anastácio, a Professora Doutora Sara Pereira, a Professora Doutora Íris Pereira e a Doutora Sara Reis.

A todos os meus amigos que partilharam as minhas ansiedades e me foram reconfortando neste longo percurso, pelo estímulo e apoio que me foram dando, aguardando a sua finalização.

Aos meus familiares pelo suporte com que pude contar, pelo estímulo e confiança demonstrada e por compreenderem as minhas ausências e respeitá-las.

Por último, à Joana pela sua existência, carinho e ternura e ao Sérgio pelo seu apoio incondicional, compreensão, principalmente nos maus momentos e, a sua dedicada atenção.

RESUMO

A História no 1º Ciclo do Ensino Básico: a concepção do Tempo e a Compreensão Histórica das Crianças e os Contextos para o seu Desenvolvimento

O desenvolvimento de conceitos de tempo e da compreensão histórica pelos alunos dos primeiros anos de escolaridade foi um domínio de investigação controverso ao longo das últimas décadas. Neste estudo começa por se fazer um ponto da situação desses estudos que serviram de base ao desenvolvimento do estudo empírico que se relata. Esta investigação desenvolveu-se ao longo de três anos e constou de duas partes relativamente autónomas mas com objectivos comuns, a realização de entrevistas a alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e intervenções realizadas pela investigadora nas salas de aula desses mesmos alunos.

A finalidade das entrevistas e das intervenções em sala de aula foi: permitir analisar o desenvolvimento de conceitos de tempo, a compreensão temporal e histórica nas crianças do 1.º CEB e fundamentar a utilização de algumas estratégias pedagógicas para esse desenvolvimento.

Os objectivos do estudo foram:

1. Identificar as concepções dos alunos sobre passado e História e a finalidade que atribuem à História e a eventual mudança ou não dessas concepções ao longo dos dois anos de intervenção.
2. Analisar o que sabem sobre História e como aprenderam antes de uma aprendizagem formal.
3. Compreender como entendem a mudança ao longo dos tempos.
4. Analisar como os alunos do 1.º ao 4.º ano de escolaridade desenvolvem conceitos de tempo e de compreensão histórica mediante a implementação de actividades que incluam estratégias diversificadas.
 - 4.1. Avaliar o conhecimento, compreensão e aplicação do sistema convencional de datação.
 - 4.2. Avaliar a evolução da compreensão histórica em relação à capacidade de realizar inferências e interpretações a partir de fontes, de justificar sequencializações de acontecimentos históricos ou não, de estabelecer relações causais e de explicar mudanças e continuidades através dos tempos.
 - 4.3. Analisar a evolução da compreensão histórica em relação a conceitos de segunda ordem como: evidência, explicação e empatia histórica.

É um estudo de caso descritivo, predominantemente qualitativo, de natureza interpretativa e longitudinal. Decorreu entre 2003 e 2006, tendo-se realizado um estudo exploratório e um estudo final. No estudo final, nos anos de 2004-2006 acompanhámos duas turmas uma no 1/2º ano e outra no 3º/4ºano de uma escola urbana de Braga.

As entrevistas focaram-se sobre sequencialização temporal a partir da ordenação de imagens e sobre a concepção de passado, História, sua finalidade e aprendizagem de História. Seguiu-se um modelo adaptado das investigações de Levstik e Barton (1996) e nas intervenções em sala de aula foram utilizadas diversas estratégias de ensino de

Estudos Sociais/História, sobretudo a exploração de fontes icônicas, genealogias, linhas de tempo e calendário, objectos e museus e diversos tipos de narrativas.

Procedemos à análise dos dados das entrevistas e das intervenções em sala de aula separadamente e a partir da triangulação dos dados procurámos retirar conclusões atendendo aos objectivos do estudo. Os principais resultados tendem a revelar que:

- a) Os alunos do 1º ano, sobretudo no início do ano os alunos dificilmente verbalizam qualquer concepção de história, mas o mesmo não acontece em relação ao passado. O conjunto dos alunos associa o passado ao passado pessoal, cronológico e histórico. Expressam uma maior diversidade de concepções em relação à História, associando-a sobretudo ao passado e passado humano ou significativo, às mudanças ao longo dos tempos e à preservação da memória e identidade nacional. Quanto à finalidade da História, evoluem desde o desconhecimento a ideias ambíguas, a ter como finalidade a aquisição de conhecimento com vários objectivos entre eles conhecer o passado familiar. Apareceu também a ideia de que servia para compreender o presente e preparar o futuro, de alguma modo revelador de uma consciência histórica emergente.
- b) Os alunos têm mais conhecimentos históricos do que geralmente se pensa, adquiridos principalmente na família, na catequese e através de livros, dos *media* e visitas a museus, cidades e monumentos.
- c) As concepções destes alunos sobre a mudança ao longo dos tempos alteram-se ao longo do estudo, predominando no entanto uma concepção de mudança como progresso linear, gradualmente substituída por uma de mudança como diversidade.
- d) Ao nível da compreensão temporal, os alunos utilizam vocabulário de tempo qualitativo, gradualmente substituído pelo do sistema convencional de datação, à medida que foram aprendendo e posteriormente articulando os vários subsistemas relacionados com o tempo do relógio, do calendário e histórico. O conceito de duração revelou ser mais difícil de compreender por implicar cálculo e medição, associado ao raciocínio matemático. Revelam capacidade em sequencializar acontecimentos e gradualmente as justificações vão sendo mais elaboradas, estabelecendo relações de causalidade, reconhecendo mudanças e continuidades ao longo dos tempos, inicialmente numa perspectiva de progresso linear passando gradualmente a um reconhecimento de que nem sempre a mudança é contínua e com o mesmo ritmo, e que há mesmo coisas que permanecem ao longo de vários períodos.
- e) Ao nível da compreensão histórica, quando estimulados são capazes de realizar inferências e deduções a partir de diversas fontes, procurar evidências e a partir delas construir interpretações e explicações, assim como compreender o passado, apresentando mesmo alguns alunos ideias de empatia histórica razoáveis.

Concluimos que a aquisição de conceitos de tempo e a compreensão temporal e histórica desenvolve-se gradualmente podendo ser promovida e acelerada através de actividades e estratégias específicas de ensino de Estudos Sociais/História, sendo possível e desejável o ensino de História a alunos do 1.º CEB pois os ajuda a desenvolver estruturas para uma melhor aprendizagem de História no futuro.

SUMMARY

Prymary History: Time Concepts and Historical Understanding in Children and Contexts for their Development

The development of time concepts and historical understanding in students in the early years of education has been a controversial area of research for the last few decades. In this study, we begin with a look at the current state of play of these studies, which formed the basis of the empirical study that is described. The research took place over three years and consisted of two parts which were relatively autonomous, but had common goals: interviews with Elementary School (ES) students and the researcher's interventions in these students' classrooms.

The aim of the interviews and the classroom interventions was to enable analysis of how children at ES develop time concepts and historical understanding and to provide justification for the use of certain teaching strategies which would develop this area.

The aims of the study were:

1. To identify student's understanding of the past and History and what they conceive the purpose of History to be, as well as to note any change or otherwise in these notions during the two years of intervention.
2. To analyse what they know about History and how they learnt before any formal teaching.
3. To understand how they perceive change over time.
4. To analyse how students from the 1st to 4th year of education develop time concepts and historical understanding with the help of activities that include various strategies.
 - 4.1. To assess the knowledge, understanding and application of the conventional time system.
 - 4.2. To assess the evolution of historical understanding in relation to the capacity to make inferences and interpretations from sources, to justify sequences of historical events or not, to establish causal relationships and to explain changes and continuities over time.
 - 4.3. To assess the evolution of historical understanding in relation to second-order concepts such as evidence, explanation and historical empathy.

It is a descriptive case study, which is predominantly qualitative and interpretative and longitudinal in nature. It took place between 2003 and 2006 and consisted of an exploratory study and a final study. In the final study, in the years from 2004-2006, we followed two classes - one in the 1st/2nd year and the other in the 3rd/4th year from an urban school in Braga.

The interviews focused on time sequencing by putting pictures into order and on the concept of past, History, its purpose and learning of History. We used a model adapted from the research undertaken by Levstik and Barton (1996) and various Social

Studies/History teaching strategies were used in the classroom interventions, particularly iconic and genealogical sources, timelines and calendars, objects and museums and various kinds of narrative. We analyzed separately the data of the interviews and the classroom interventions and through the triangulation of data we looked for drawing conclusions bearing in mind the objective of the study.

The main results of the study tend to show that:

- a) 1st-year students: particularly at the beginning of the year, the students barely verbalise any conception of history, but the same does not occur in relation to the past. The group of students associate the past with personal, chronological and historical past. They express greater diversity of conceptions in relation to History, associating it above all with the past and human or significant past, with the change over time and with the preservation of memory and national identity. As for the purpose of History, they evolve from having no notion to ambiguous ideas and to seeing its purpose as one of acquisition of knowledge whose aims include understanding the familiar past. The idea that it served to understand the present and prepare for the future was also apparent, which to a certain extent shows an emerging historical consciousness.
- b) Students have more historical knowledge than is generally thought, acquired mainly from the family, at catechism classes and through books, the media and visits to museums, cities and monuments.
- c) The students' grasp of the change over time alters during the course of the study, though an idea of linear change predominates, gradually replaced by one of change as diversity.
- d) At the level of time understanding, the students use qualitative time vocabulary, gradually replaced by the conventional time systems as it is learnt and then linking the various subsystems related to time using a clock, the calendar and historic time. The concept of duration proved to be more difficult to understand since it implied calculation and measurement, associated with mathematical reasoning. They show the capacity to sequence events and their justifications become gradually more elaborate, establishing causal relationships, recognising changes and continuities over time, initially from a perspective of linear progress and gradually moving to recognition that change is not always continuous and steady and that there are things that last over various periods.
- e) At the level of historical understanding, when prompted, they are capable of making inferences and deductions from various sources, looking for evidence and using it to interpret and explain, as well as understanding the past, with some students even showing a reasonable grasp of historical empathy.

We concluded that the acquisition of time concepts and historical understanding is developed gradually and can be encouraged and accelerated by means of specific Social Studies/History strategies. It is therefore possible and indeed expedient to teach History to Elementary students since it helps them to develop structures for a better understanding of History in the future.

ÍNDICE

DECLARAÇÃO	ii
AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	v
SUMMARY	vii
ÍNDICE.....	ix
LISTA DE FIGURAS	xxi
LISTA DE QUADROS	xxiii
LISTA DE ABREVIATURAS.....	xxv
NOTAS.....	xxv
CAPÍTULO 1- INTRODUÇÃO.....	1
1.1. Contextualização do estudo	1
1.2. Finalidades do estudo	3
1.2.1. Objectivo do estudo.....	3
1.2.2. Questões de investigação.....	3
1.3. Delimitações do estudo.....	4
1.4. Definição de conceitos.....	5
1.5. Significância do estudo.....	9
1.6. Breve descrição do estudo	11
PARTE I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO: REVISÃO DE LITERATURA.....	15
CAPÍTULO 2- COMPREENSÃO DO TEMPO PELAS CRIANÇAS	17
2.1. Investigações sobre a compreensão do tempo pelas crianças.....	17

2.2.	Conceitos de tempo	31
2.3.	O tempo histórico	34
2.3.1.	Cronologia.....	36
2.3.2.	Duração	38
2.3.3.	Sistema convencional de datação	40
2.4.	Relação entre conceitos de tempo, tempo histórico e compreensão histórica	41
2.5.	A aprendizagem do tempo histórico pelas crianças.....	45
2.6.	Como promover a compreensão de tempo pelas crianças.....	49
CAPÍTULO 3- COMPREENSÃO HISTÓRICA		53
3.1.	Estudos sobre evidência	53
3.2.	Estudos sobre empatia histórica	75
	Síntese	88
CAPÍTULO 4- ESTUDOS COM ENTREVISTAS A PARTIR DA SEQUENCIALIZAÇÃO DE IMAGENS SOBRE COMPREENSÃO TEMPORAL E HISTÓRICA.....		91
4.1.	Estudos internacionais	91
4.2.	Estudos nacionais	114
CAPÍTULO 5- ESTUDOS SOBRE COMPREENSÃO HISTÓRICA E TEMPORAL COM RECURSO A VÁRIAS ESTRATÉGIAS		119
5.1.	Estudos com recurso a linhas de tempo para o desenvolvimento de conceitos de tempo e compreensão histórica e temporal.....	119
5.1.1.	Estudos de investigação com linhas de tempo.....	119
5.1.2.	Contributos de carácter didáctico-pedagógico da utilização de linhas de tempo e do calendário.....	127
	Ideias-chave	133
5.2.	As genealogias e a compreensão temporal	134
5.2.1.	Definição de genealogia	134
5.2.2.	História da genealogia, sua importância e métodos	136

5.2.3.	Distinção entre árvores de geração e árvores de costados	140
5.2.4.	Estudos com recurso a genealogias	142
5.2.5.	A importância didáctico-pedagógica das genealogias.....	146
	Ideias-chave	149
5.3.	A imagem no ensino da História	149
5.3.1.	Estudos de investigação com recurso a imagens	149
5.3.2.	A importância didáctico-pedagógica da imagem	160
	Ideias-chave	162
5.4.	A exploração de objectos.....	163
5.4.1.	Estudos com exploração de objectos	163
5.4.2.	Potencialidades didáctico-pedagógicas da exploração de objectos	167
	Ideias-chave	175
5.5.	Os museus e a escola	175
5.5.1.	Estudos relacionados com o papel pedagógico dos museus no desenvolvimento do pensamento histórico.....	175
5.5.2.	Contributos sobre a importância pedagógica dos museus para a aquisição e desenvolvimento do pensamento histórico.....	178
5.5.3.	A relação entre museu e escola em Portugal	181
5.5.4.	Estudos com experiências pedagógicas de construção de museus em sala de aula	183
5.5.5.	A importância pedagógica da construção de museus na sala de aula.....	189
	Ideias-chave	192
	Síntese	192
5.6.	A narrativa e a aprendizagem de História	192
5.6.1.	Estudos sobre a narrativa e a História no Reino Unido.....	193
5.6.2.	A Narrativa e o ensino de História nos Estados Unidos.....	208
5.6.3.	A Narrativa e o ensino de História em Portugal.....	215

5.6.4.	O Fio da História: <i>Storypath</i> e <i>Storyline</i>	225
	Síntese	235
	PARTE II- O ESTUDO	237
	CAPÍTULO 6- METODOLOGIA	239
6.1.	Desenho da investigação	239
6.1.1.	Estudo de caso	239
6.1.2.	Descrição do estudo.....	240
6.1.2.1.	Entrevistas semi-estruturadas.....	241
6.1.2.2.	Intervenções na sala de aula.....	245
6.2.	Definição da população	247
6.2.1.	As escolas	247
6.2.1.1.	Escolas do estudo exploratório.....	248
6.2.1.2.	Escola do estudo final	249
6.2.2.	Os professores	249
6.2.2.1.	Estudo exploratório	249
6.2.2.2.	Estudo final	250
6.2.3.	As turmas.....	251
6.2.3.1.	Estudo exploratório	251
6.2.3.2.	Estudo final	252
6.3.	Procedimentos éticos	254
6.4.	Recolha de dados	257
6.4.1.	As entrevistas	258
6.4.1.1.	Entrevistas semi-estruturadas aos alunos	259
6.4.1.2.	Entrevistas semi-estruturadas aos professores	265
6.4.1.3.	Entrevistas informais aos alunos.....	265
6.4.2.	Observação participante	266

6.4.3.	Notas de campo	267
6.4.4.	Os diários de aula	268
6.4.5.	Trabalhos dos alunos	270
6.4.6.	O papel da oralidade no estudo	271
6.5.	Análise e interpretação dos dados	273
6.5.1.	Modelo de categorização das entrevistas aos alunos.....	278
6.5.2.	A construção do modelo de categorias para análise das estratégias de ensino	287
6.6.	Validade e fiabilidade do estudo	294
6.7.	O papel da investigadora	297
	Síntese	297
CAPÍTULO 7- BREVE DESCRIÇÃO DO ESTUDO EXPLORATÓRIO E CONTRIBUTOS PARA O ESTUDO FINAL		299
7.1.	Resultados da análise das entrevistas do estudo exploratório	299
7.2.	Contributos, reflexões e decisões durante e após o estudo exploratório	303
7.2.1.	Duração das actividades	303
7.2.2.	Adequação da actividade ao ano de escolaridade e calendarização	305
7.3.	Breve descrição das actividades e da reformulação de algumas actividades e/ou de alguns instrumentos/materiais no estudo final.....	306
7.3.1.	Actividades desenvolvidas pelo 1.º ano	307
7.3.2.	Actividades desenvolvidas pelo 2.º ano	310
7.3.3.	Actividades desenvolvidas pelo 3.º ano	316
7.3.4.	Actividades desenvolvidas pelo 4.º ano	320
	Síntese	326
CAPÍTULO 8 - ANÁLISE DOS DADOS DAS ENTREVISTAS DO ESTUDO FINAL SOBRE SEQUENCIALIZAÇÃO TEMPORAL E CONCEPÇÃO DE PASSADO E DE HISTÓRIA		327
8.1.	Ordenação cronológica das imagens	327

8.1.1.	Tipologia de ordenação	328
8.1.2.	Colocação correcta das imagens.....	332
8.1.3.	Ordem de colocação das imagens.....	334
8.1.4.	Total de imagens sequencializadas correctamente	337
	Ideias-chave:	341
8.2.	Processos e estratégias utilizados na sequencialização de imagens	342
8.2.1.	Linguagem e vocabulário de tempo	343
8.2.1.1.	Vocabulário de tempo subjectivo/qualitativo.....	343
8.2.1.2.	Sistema de datação	345
8.2.1.3.	Duração	352
	Ideias-chave	354
8.2.2.	Distinção temporal	355
8.2.2.1.	Dicotomia temporal.....	355
8.2.2.2.	Comparação entre o presente e o passado.....	356
8.2.2.3.	Comparação entre duas ou mais imagens	362
	Ideias-chave	365
8.2.3.	Identificação de marcadores de mudança.....	365
8.2.3.1.	Cultura material e vida quotidiana	366
8.2.3.2.	Indicadores económicos e sociais	377
	Ideias-chave	384
8.2.4.	Suporte material da evidência histórica.....	385
8.2.4.1.	Qualidade da imagem.....	385
8.2.4.2.	Tonalidade e cor das imagens	386
8.2.4.3.	Suporte material a nível técnico.....	387
	Ideias-chave	388
8.2.5.	Processos explicativos e fontes do conhecimento histórico	389

8.2.5.1.	Construção de contexto narrativo.....	389
8.2.5.2.	Elaboração de contexto descritivo	391
8.2.5.3.	Explicação com base na experiência e conhecimento.....	393
8.2.5.4.	Explicação com recurso a conhecimentos históricos	396
	Ideias-chave	399
8.3.	Ideias acerca da mudança histórica	400
8.3.1.	Mudança como progresso linear.....	400
8.3.2.	Mudança como diversidade.....	407
	Ideias-chave	413
8.4.	A concepção de passado e de História.....	414
8.4.1.	A concepção de passado.....	414
8.4.1.1.	O passado cronológico	415
8.4.1.2.	O passado pessoal	417
8.4.1.3.	O passado histórico	417
8.4.2.	A concepção de História.....	419
8.4.2.1.	História como conto/narrativa.....	421
8.4.2.2.	História como cronologia.....	422
8.4.2.3.	História como estudo do passado humano	422
8.4.2.4.	História como passado significativo	423
8.4.2.5.	História como preservação da memória/identidade	424
8.4.2.6.	História como convenção humana/evidência.....	425
8.4.2.7.	História como disciplina	426
8.4.2.8.	História como mudança	427
8.4.2.9.	História como progresso linear	428
8.4.2.10.	Tipos de História e atitudes perante a História	428
	Ideias-chave	430

8.5.	Concepções sobre a finalidade da História.....	431
8.5.1.	Para saber, conhecer e aprender	432
8.5.2.	Para contar e ensinar.....	435
8.5.3.	Para compreender/comparar o presente e o passado e preparar o futuro.	436
8.5.4.	Para lembrar/recordar a História como memória, identidade e preservação do passado.	438
8.5.5.	A ambiguidade da História.....	439
	Ideias-chave	440
8.6.	Aquisição do conhecimento histórico (agentes e fontes de conhecimento)	441
8.6.1.	Com quem aprende?.....	442
8.6.2.	Onde é que aprende?	445
8.6.3.	Como é que aprende?	447
	Ideias-chave	451
	Síntese	451
CAPÍTULO 9- ANÁLISE DOS DADOS EMPÍRICOS DAS ESTRATÉGIAS IMPLEMENTADAS EM SALA DE AULA		
9.1.	Linhas de tempo e calendário	456
9.1.1.	Análise da implementação de actividades com linhas de tempo, calendário e relógio.....	458
9.1.1.1.	Actividades realizadas no 1.º ano de escolaridade.....	458
9.1.1.2.	Actividades realizadas no 2.º ano de escolaridade.....	465
9.1.1.3.	Actividades realizadas no 3.º ano de escolaridade.....	485
9.1.1.4.	Actividades realizadas no 4.º ano de escolaridade.....	492
	Ideias-chave	509
9.1.2.	Síntese de carácter prático-didáctico da utilização de linhas de tempo..	513
9.1.3.	Síntese de carácter prático-didáctico da utilização do calendário	516

9.2.	Genealogias	518
9.2.1.	Análise da implementação de actividades com genealogias	518
9.2.1.1.	Actividades no 1.º ano de escolaridade	520
9.2.1.2.	Actividades no 2.º ano de escolaridade	525
9.2.1.3.	Actividades no 3.º ano de escolaridade	531
9.2.1.4.	Actividades no 4.º ano de escolaridade	546
	Ideias-chave	551
9.2.2.	Síntese de carácter prático-didáctico da utilização de genealogias	555
9.3.	Exploração de fontes icónicas	557
9.3.1.	Análise da implementação de actividades com fontes icónicas	559
9.3.1.1.	Actividades realizadas no 1.º ano de escolaridade	559
9.3.1.2.	Actividades realizadas no 2.º ano de escolaridade	566
9.3.1.3.	Actividades realizadas no 3.º ano de escolaridade	572
9.3.1.4.	Actividades realizadas no 4.º ano de escolaridade	593
	Ideias-chave	624
9.3.2.	Síntese de carácter prático-didáctico da utilização de fontes icónicas ...	630
9.4.	A exploração de objectos, a construção de museu na sala de aula e visitas a museus	632
9.4.1.	Análise da implementação de actividades com objectos associadas à construção de um museu na sala de aula e a visitas de estudo	633
9.4.1.1.	Actividade realizada no 2.º ano de escolaridade	633
9.4.1.2.	Actividades realizadas no 4.º ano de escolaridade	644
	Ideias-chave	670
9.4.2.	Síntese de carácter prático-didáctico da exploração de objectos, da construção de museu na sala de aula e de visitas de estudo a museus....	672
9.5.	Exploração e construção de diferentes tipos de narrativas	674
9.5.1.	Análise da implementação de actividades com narrativas	677
9.5.1.1.	Actividades realizadas no 1.º ano de escolaridade	677

9.5.1.2.	Actividades realizadas no 2.º ano de escolaridade.....	690
9.5.1.3.	Actividades realizadas no 3.º ano de escolaridade.....	699
9.5.1.4.	Actividades realizadas no 4.º ano de escolaridade.....	713
Ideias-chave		733
9.5.2.	Síntese de carácter prático-didáctico da utilização e construção de narrativas	737
CAPÍTULO 10 - AVALIAÇÃO DO PROJECTO.....		741
10.1.	Avaliação do projecto pelos alunos.....	742
10.2.	Papel da família e avaliação do projecto pela comunidade.....	756
10.2.1.	Papel da família	756
10.2.2.	Reflexos do projecto na escola.....	764
10.2.3.	Avaliação do projecto por outras instituições envolvidas no projecto (monitores, guias, e técnicos de museus)	765
10.3.	Avaliação pelos professores envolvidos no estudo	766
10.4.	Avaliação pela investigadora.....	773
CAPÍTULO 11 - CONCLUSÕES E REFLEXÕES.....		777
11.1.	Principais resultados do estudo	777
11.1.1.	Concepções dos alunos do 1.º ciclo sobre passado e História e a sua finalidade.....	778
11.1.2.	Conhecimentos dos alunos sobre História e os seus contextos de aprendizagem antes de um ensino formal de História.....	784
11.1.3.	Ideias dos alunos sobre a mudança ao longo dos tempos.....	787
11.1.4.	Evolução do conhecimento e compreensão do tempo dos alunos do 1.º ao 4.º anos de escolaridade durante a implementação de actividades incluindo estratégias de ensino diversificadas.....	794
11.1.5.	Evolução da compreensão histórica dos alunos do 1.º ao 4.º ano de escolaridade.....	807
11.1.5.1.	Evolução da compreensão histórica dos alunos em relação à capacidade de realizar inferências e interpretações a partir de fontes.	807

11.1.5.2. Evolução da compreensão histórica dos alunos em relação à capacidade de sequencializar acontecimentos históricos ou não e de justificar essas sequencializações.	812
11.1.5.3. Evolução da compreensão histórica dos alunos em relação à capacidade de estabelecer relações causais e de explicar mudanças e continuidades através dos tempos.	815
11.1.6. Evolução da compreensão histórica nos alunos do 1.º ciclo do ensino básico em relação a conceitos de segunda ordem como: evidência, explicação e empatia histórica.	820
11.2. Contexto do desenvolvimento do estudo.....	826
11.3. Implicações para o ensino da História no 1.º CEB.....	828
11.4. Sugestões para futuras investigações.....	831
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	833
ANEXOS	849

LISTA DE FIGURAS

Figura n.º 1- Perspectivas sobre a compreensão do tempo e a aprendizagem da História.	25
Figura n.º 2 - Oportunidades para desenvolver os Key Elements (Elementos chaves do processo de compreensão histórica através da análise de imagens).....	162
Figura n.º 3- O que se pode aprender com os objectos.....	169
Figura n.º 4- Observando um objecto.....	169
Figura n.º 5- Desenvolvimento cognitivo e da linguagem em História: O exemplo da compreensão da causalidade.....	207
Figura n.º 6- Estrutura do fio da história.....	232
Figura n.º 7- Colocação correcta das imagens pelos alunos do 1.º ano (1.ª e 2.ª entrevista) e 2.º ano (3.ª entrevista) (n.ºs absolutos).....	333
Figura n.º 8- Colocação correcta das imagens pelos alunos do 3.º ano (1.ª e 2.ª entrevistas) e 4.º ano (3.ª entrevista) (n.ºs absolutos).....	334
Figura n.º 9- Total de imagens sequencializadas correctamente pelos alunos do 1.º ano (1.ª e 2.ª entrevista) e 2.º ano (3.ª entrevista).....	337
Figura n.º 10- Total de imagens sequencializadas correctamente pelos alunos do 3.º ano (1.ª e 2.ª entrevista) e 4.º ano (3.ª entrevista).....	339

LISTA DE QUADROS

Quadro n.º 1- Total de imagens sequencializadas correctamente pelos alunos no estudo exploratório (n.ºs absolutos)	299
Quadro n.º 2- Colocação correcta (n.º absolutos).....	300
Quadro n.º 3- Tipologias de ordenação temporal das imagens dos alunos do 1.º e 2.º anos.....	328
Quadro n.º 4- Tipologias de ordenação temporal das imagens dos alunos do 3.º e 4.º anos.....	331
Quadro n.º 5- Ordem de colocação das imagens dos alunos do 1.º ano e 2.ª anos (1.ª, 2.ª e 3.ª entrevistas).....	335
Quadro n.º 6- Ordem de colocação das imagens pelos alunos do 3.º e 4.º anos (1.ª, 2.ª e 3.ª entrevistas).....	336
Quadro n.º 7- Diferenças de desempenho por género na colocação correcta das imagens nos alunos do 1.ª ano (1.ª e 2.ª entrevista) e do 2.º ano (3.ª entrevista) (valores percentuais).....	340
Quadro n.º 8- Colocação correcta de cada imagem nos alunos do 3.ºano e do 4.º ano por género (valores percentuais).....	341
Quadro n.º 9- Concepção de passado	415
Quadro n.º 10- Concepção de História	420
Quadro n.º 11- Finalidades da História	432
Quadro n.º 12- Aquisição do conhecimento histórico - Agentes do conhecimento histórico	442
Quadro n.º 13- Aquisição do conhecimento histórico- Espaços de aprendizagem	445
Quadro n.º 14- Aquisição do conhecimento histórico - Fontes do conhecimento histórico	447
Quadro n.º 15 - Elementos referidos pelos grupos em cada questão.....	586
Quadro n.º 16 - Avaliação pelos alunos das actividades realizadas no 1.º ano estudo final 2004-2005	744

Quadro n.º 17 - Avaliação pelos alunos das actividades realizadas no 2.º ano estudo final 2005-2006	746
Quadro n.º 18 - Avaliação pelos alunos das actividades realizadas no 3.º ano estudo final 2004-2005	749
Quadro n.º 19 - Avaliação pelos alunos das actividades realizadas no 4.º ano estudo final 2005-2006	751

LISTA DE ABREVIATURAS

A.P.A - American Psychological Association

ATL- Atividades de tempos livres

a.C. - Antes de Cristo

d. C. - Depois de Cristo

B. I. - Bilhete de Identidade

1.º CEB - 1.º Ciclo do Ensino Básico

C. O.- Comentário do observador

C. P. - Comentário do Professor

C+S - Ciclo e Secundário

D. A. - Diário de aula.

Inv. - Investigadora

NOTAS

1. Este Estudo segue as normas de citação e bibliografia recomendadas pela A.P.A (American Psychological Association, 2001)
2. Apresentam-se em itálico termos em língua estrangeiro como por exemplo *skills, media, probes*, termos já integrados no vocabulário português.
3. Os nomes dos alunos e dos professores são pseudónimos a fim de se garantir o anonimato.
4. Em todos os documentos oficiais e exemplos dos trabalhos realizados pelos alunos foram retiradas todas as indicações que permitissem identificar escolas ou alunos.
5. Nas transcrições escritas introduziram-se pequenas alterações de pontuação e ortografia.

CAPÍTULO 1- INTRODUÇÃO

1.1. Contextualização do estudo

A controvérsia sobre a capacidade de compreensão do tempo histórico pelas crianças reflectiu-se no tipo de História ensinada e nas directrizes apresentadas pelos Curricula Nacionais do ensino da História em vários países. As investigações sobre como as crianças pensam e aprendem foram durante muito tempo dominadas pelas teorias de Piaget. Estas teorias tiveram claros reflexos no ensino da História e seu curriculum assim como nas ideias acerca do desenvolvimento da compreensão histórica das crianças. O ensino da História foi afectado, e contestado com base em argumentos, por vezes pouco sólidos, a partir dos estudos de Piaget sobre conceitos de tempo (1925, 1946) e sobre a noção de estádios de desenvolvimento (Piaget e Inhelder, 1966). Contudo, foram os estudos de Jahoda (1963) e particularmente os de Hallam (1967, 1979) que despertaram a discussão entre os docentes e investigadores e mesmo outros grupos da sociedade. Segundo Thornton e Vukelich (1988), Hallam (1967, 1979) e Sleeper (1975), sugerem que a compreensão do tempo e da História estão directamente relacionadas com o desenvolvimento cognitivo o que significa que conceitos temporais e históricos se desenvolvem conjuntamente e uns podem aumentar ou limitar a compreensão dos outros. Defendem ainda uma interacção e um desenvolvimento contínuo na compreensão das crianças do tempo e da História. Ambos afirmam que as crianças são incapazes de compreender certos tipos de História e de tempo histórico. No entanto, concordam que algum nível de compreensão é possível pelas crianças e que o nível destas depende do seu desenvolvimento. Thornton e Vukelich (1988) criticam ainda a posição de Hallam e de Sleeper por estes se limitarem a discutir como as crianças compreendem a inter-relação entre o tempo físico e o tempo histórico, sem especificarem de forma clara o que as crianças podem aprender. Consideram que apenas Spieseke (1963) apresenta sugestões de como se podem ensinar conceitos de tempo inclusive de tempo histórico, ao afirmar que estes conceitos são melhor adquiridos contextualizados com importantes problemas sociais.

As experiências piagetianas nem todas foram bem interpretadas e nem todas as generalizações se justificavam. No entanto, assistiu-se a um movimento contra a inclusão de História nos currícula, muito particularmente nos primeiros anos de escolaridade. Hallam (1983) defende a eliminação da História dos currículos dos primeiros níveis de ensino, afirmando que a criança não desenvolve, nestes níveis, o conceito de causalidade histórica.

A partir de 1980 o ensino de História mereceu a atenção de vários investigadores, em especial no Reino Unido e Estados Unidos da América. Estas investigações, sem contudo porem em causa a construção do conhecimento pela criança, antes realçando esse aspecto -- basearam-se em ideias de Bruner (1960, 1975) e de Vygotsky (1962, 1978) -- levaram a recolocar o problema da capacidade ou incapacidade do estudo da História por crianças e adolescentes e os contextos mais propícios para que isso pudesse acontecer. As investigações e argumentações de Martin Booth, da Universidade de Cambridge, (1980, 1987) foram particularmente acutilantes no início do processo tentando demonstrar a especificidade do pensamento histórico, salientado que o domínio das teorias piagetianas nos estudos sobre o ensino da História tinham tido um efeito inibidor sobre “o currículo de História e as nossas ideias sobre o desenvolvimento da compreensão histórica pelas crianças” (1987, p. 22) e que algumas investigações mais recentes proporcionavam uma perspectiva mais optimista. Booth (1987) constatou que estas eram capazes de pensar em termos abstractos e especulativos quando confrontadas com fontes visuais e escritas. Conclui que progressos na teoria sobre ensino e estratégias de ensino adequadas podem ajudar a melhorar a nossas expectativas sobre o potencial das crianças na aprendizagem de História.

Na Universidade de Londres, desenvolveu-se um ramo de investigação sobre a cognição histórica, destacando-se investigadores que participaram em vários projectos muito influentes dos quais resultaram vários livros e artigos em especial sobre evidência e empatia, como por exemplo Shemilt (1980, 1984, 1987), Lee (1984, 2001, 2003), Ashby (2003). Esta linha de investigação teve seguidores em vários países, e concretamente em Portugal (Barca 2000, Melo, 2001 e Gago, 2001). Ainda do Reino Unido destacamos em especial a investigação desenvolvida por Cooper (1991, 1992, 1995, 2005), Hoodless (1998, 2002), Harnett (1993, 1995, 1998) e Hodgkinson (1995, 2001, 2003) por se centrar em crianças dos primeiros anos de escolaridade.

Nos Estados Unidos destacaram-se desde uma primeira fase Levstik e Thornton (Levstik e Papas, 1987, 1992; Thornton e Vukelich 1988). No entanto, ainda em 1991,

Downey e Levstik na síntese sobre a investigação em ensino e aprendizagem de História, no *Handbook on Teaching Social Studies* salientam que é necessário desenvolver investigação na sala de aula para obter um conhecimento sobre as melhores formas de promover o desenvolvimento da compreensão histórica nas crianças. Um dos autores que seguiu esta linha de investigação normalmente com crianças dos primeiros anos de escolaridade foi Barton (1994, 1996, 2002).

Alguns destes estudos que pretenderam mostrar que as crianças pequenas podem aprender História procuraram analisar o desenvolvimento de conceitos de tempo e do pensamento histórico das crianças através de entrevistas utilizando fontes icónicas (Barton e Levstik 1996; Hoge e Foster, 2002), e outros as potencialidades de algumas estratégias e contextos de ensino e aprendizagem para promover esse desenvolvimento, assim como uma abordagem da História mais centrada nos aspectos sociais e da vida quotidiano (West, 1981; Cooper, 1991, Harnett, 1993; Levstik e Barton, 1996; Hoodless, 1998; Hodkinson, 2003).

Muitas das recomendações dos estudos acima referidos, que defendiam que é possível e desejável as crianças dos primeiros anos de escolaridade aprenderem um determinado tipo de História através de estratégias motivadoras foram incorporadas nos curricula. Em Portugal, em especial a partir dos anos 90, são evidentes essas influências na *Organização Curricular e Programas: 1º Ciclo do Ensino Básico* (1º CEB), já na sua edição de 1991 e em especial no Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais (2001).

1.2. Finalidades do estudo

1.2.1. Objectivo do estudo

O objectivo do nosso estudo foi analisar o desenvolvimento de conceitos de tempo e da compreensão histórica nas crianças do 1.º ciclo do ensino básico e fundamentar a utilização de algumas estratégias pedagógicas para esse desenvolvimento.

1.2.2. Questões de investigação

1. O que é o passado, a História e qual a sua finalidade para alunos do 1.º ciclo do ensino básico?
2. O que sabem os alunos do 1.º ciclo do ensino básico sobre História e como aprenderam antes de uma aprendizagem formal?

3. Que concepções apresentam os alunos do 1.º ciclo sobre mudança através dos tempos?
4. Como se desenvolveram conceitos de tempo e a compreensão histórica nos alunos do 1º ao 4º ano durante a implementação de actividades incluindo estratégias de ensino diversificadas: exploração de fontes icónicas, genealogias, linhas de tempo e calendário, objectos e museus e diversos tipos de narrativa?
 - 4.1. Como evoluiu nos alunos do 1.º ciclo do ensino básico o conhecimento, compreensão e aplicação do sistema convencional de datação: tempo físico (tempo do relógio e do calendário, incluindo o tempo cíclico) e do tempo histórico (sobretudo cronologia, sucessão cronológica e duração)?
 - 4.2. Como evoluiu a compreensão histórica dos alunos do 1.º ciclo do ensino básico em relação à capacidade de realizar inferências e interpretações a partir de fontes, de justificar sequencializações de acontecimentos históricos ou não, de estabelecer relações causais e de explicar mudanças e continuidades através dos tempos?

Com o decorrer da investigação, perante o desenvolvimento da compreensão histórica que um pequeno grupo de alunos ia revelando, decidiu-se incluir uma questão de investigação adicional:

- 4.3. Como evoluiu a compreensão histórica nos alunos do 1.º ciclo do ensino básico em relação a conceitos de segunda ordem como: evidência, explicação e empatia histórica?

1.3. Delimitações do estudo

- 1- O estudo não visa analisar ou avaliar a prática dos professores, mas centra-se apenas nos alunos, nas suas ideias, formas de pensar, agir e actuar quando envolvidos em tarefas específicas (sequencialização de imagens) associadas a um questionamento para melhor compreender o seu pensamento ao nível da compreensão temporal e histórica, ou a actividades com recurso a estratégias que visam promover a compreensão temporal e histórica dos alunos.
- 2- O estudo não visa comparar alunos envolvidos no projecto com alunos dos mesmos níveis de escolaridade em contextos escolares diferentes, ou

entre grupos experimentais e de controlo, não se tendo por isso realizado um estudo quasi-experimental, porque não era esse o objectivo do estudo, mas antes analisar a evolução do pensamento das crianças nos quatro primeiros anos do ensino básico, ao nível da compreensão histórica e temporal.

- 3- O estudo não visa a construção de um modelo de categorização das ideias dos alunos sobre a compreensão do tempo ou de outros conceitos estruturais do pensamento histórico, nem tão pouco avaliar o nível de pensamento histórico de cada um dos alunos envolvidos no projecto. No entanto, alguns dos comentários dos alunos podem ser analisados e integrados em determinados níveis, de acordo com alguns modelos de categorização propostos por vários investigadores, mas sempre com muitas reservas, porque os vários modelos foram construídos em contextos muito específicos e com instrumentos realizados com objectivos muito bem delineados.

O estudo visou de facto analisar o desenvolvimento de conceitos de tempo e da compreensão histórica das crianças do 1.º ciclo do ensino básico e fundamentar a utilização de algumas estratégias pedagógicas para esse desenvolvimento. Assim, logicamente surgem algumas recomendações prático-didácticas para os professores do ensino do 1.º ciclo utilizarem na sua prática pedagógica.

1.4. Definição de conceitos

Os principais conceitos utilizados nesta investigação são brevemente definidos agrupados em duas grandes categorias, os relacionados com o desenvolvimento de conceitos de tempo e os integrados no desenvolvimento da compreensão histórica.

Assim relativamente ao conceito de tempo distinguimos três tipos de tempo: o **tempo subjectivo/qualitativo**; o **tempo físico mensurável** e o **tempo histórico**.

- 1) O **tempo subjectivo/qualitativo** está associado ao tempo não mensurável quantitativamente. Inclui vocabulário de tempo qualitativo como por exemplo: “muito tempo”; “há muito muito tempo”, “agora”, "velho", "antigo", "moderno", "recente", "velho", "agora", "antigo", "moderno".
- 2) O **Tempo físico/mensurável** é o tempo quantificável, inclui o tempo do relógio e o tempo do calendário.

O **tempo físico** (matemático) é um tempo objectivo, quantificável e mensurável, corresponde a referências temporais associadas ao sistema de datação convencional de medição do tempo, que se relacionam com a passagem do tempo e a sua medição/quantificação, efectuado com base num sistema de datação, ou seja centrado na cronologia. A medição do tempo físico é realizada através de vários instrumentos: relógio, calendário e cronologia.

- **Tempo do relógio** está associado à utilização de noções numéricas para estimar ou cuidadosamente avaliar unidades de tempo num relógio de ponteiros ou digital (horas, minutos e segundos).
- **Tempo do calendário** está associado ao tempo cronológico (dias, semana, meses, estações do ano, anos) e está relacionado com a datação e sua operacionalização e que implica a mobilização do pensamento matemático. O tempo do calendário inclui o tempo cíclico do **ciclo** que está associada à noção da representação gráfica do **ciclo de dia** (24 horas); do **ciclo da semana** (dias da semana); dos **meses do ano** e das **estações do ano**. A ideia de ciclo implica a compreensão de sucessão (**ordem**) e repetição (**recorrência**) dos fenómenos, que se inicia com a aprendizagem do tempo vivido pelas crianças, através do ciclo diário (rotinas diárias), dias da semana, meses do ano e as estações do ano.

3) O **tempo histórico** está associada à aquisição de um conjunto de noções temporais necessárias para se poder descrever uma pessoa, lugar, objecto ou acontecimento. Implica a utilização e domínio do sistema convencional de medição, ou seja da **cronologia**, a noção de **sucessão cronológica**, de **duração** e de **intervalos de tempo**, de **horizonte temporal**, de **contemporaneidade** e de **periodização**.

- A **cronologia** consiste na aquisição e compreensão do sistema convencional de medição e organização cronológica do tempo histórico (datação, década, geração, séculos, milhares, milhões, eras, períodos, a.C. e d.C.).
- A **sucessão cronológica** (sequencialização) consiste em colocar por ordem datas, objectos, pessoas, acontecimentos, etc. A capacidade de sequencializar implica saber que um acontecimento é anterior a outro, e quando este é datado, um acontecimento com uma certa data deve ser colocado primeiro do que acontecimento com data posterior.

- A **duração** está relacionada com a quantificação de tempo: o **intervalo de tempo** entre acontecimentos (ex. de 1920 a 1980), mas também com a passagem do tempo entre um conjunto de acontecimentos ou situações, ou seja com a **distância temporal** (por exemplo há 500 anos atrás).
- O **horizonte temporal** está associado à noção de História como passado, presente e futuro, implícito na **consciência histórica** em que a História não é só passado (pessoal, nacional ou mundial), mas permite compreender o presente e preparar o futuro e reconhecimento da importância da História para preservação da memória (pessoal e nacional) e afirmação da identidade individual e colectiva.
- A **contemporaneidade** que consiste no reconhecimento de fenómenos ou acontecimentos ocorridos na mesma data ou período e que podem ser simultâneos ou não.
- A **periodização** que consiste na compreensão da noção de período e sua dimensão temporal de acordo com a duração de tempo de um fenómeno ou fenómenos comuns num determinado período de tempo podendo estes serem de curta, média e longa duração, expressos na noção de ciclo, conjuntura e estrutura.
- Relativamente aos conceitos integrados no desenvolvimento da compreensão histórica integram-se os conceitos estruturais ou de segunda ordem e os conceitos substantivos.

Em relação aos conceitos estruturais ou de segunda ordem debruçamo-nos essencialmente sobre:

- 1) **Causalidade** - relaciona-se com a noção de *causa* que pressupõe um conjunto de diferentes significados: factores que tendem a produzir ou trazer um efeito; factores que levam a que os acontecimentos aconteçam; razões; intenções; motivos; causas reais; condições que interferem com o ‘normal’ processo dos acontecimentos. A causalidade é central na História e é um aspecto fundamental para qualquer explicação histórica.
- 2) **Interpretação** - é a capacidade de interrogar as fontes, de realizar deduções e inferências a partir delas, de analisar e avaliar a sua validade e de proceder à crítica das fontes.
- 3) **Explicação histórica** - é a capacidade de fornecer explicações, de utilizar argumentos de tipo explicativo, de forma racional (explicação racional) ou

causal (explicação causal), através da aplicação de noções de razões e motivos, bem como de causas externas nas explicações que constroem sobre os acontecimentos ou fenómenos históricos. Associada à noção de explicação histórica surge uma introdução à ideia de **provisoriidade** do conhecimento.

- 4) **Evidência histórica** - é a capacidade para interpretar as fontes, realizar inferências, compreender o tipo de evidência que é utilizada pelos historiadores. É a capacidade de distinguir entre evidências primárias e secundárias. A evidência implica crítica, assim como conhecer como os historiadores utilizam a evidência para poderem explicar um acontecimento no passado. O tratamento que é dado à fonte em termos de investigação e de questionamento é o que a tornam numa evidência.
- 5) **Empatia histórica** - é uma faculdade mental que inclui a imaginação e a criatividade que permite compreender as pessoas no passado, compreender os seus valores e atitudes. A empatia histórica é vista como um empreendimento em que os alunos mostram capacidade de reconstruir os objectivos, sentimentos, valores, crenças dos outros, que podem ser diferentes dos seus, assim a empatia histórica pressupõe também a utilização dos conhecimentos históricos e o uso de conhecimentos históricos.
- 6) **Significância histórica** - é o valor, a importância que é dado a um determinado conteúdo em História. A História é uma selecção do que aconteceu no passado do homem e essa selecção do que realmente é importante depende dos critérios de significância para seleccionar o mais relevante e de não considerar o que é menos relevante.
- 7) **Mudança/progresso** - a **mudança** integra a noção de alteração, evolução que nem sempre é uma evolução linear e progressiva, mas em que esta pode ter vários ritmos de mudança, assim como direcções diversas de mudança-permanências, simultaneidade, diversidade, ciclos e retrocessos, enquanto **progresso** se relaciona com a mudança ao longo do tempo como evolutiva de forma linear, progressiva em crescendo, atendendo a uma melhoria contínua resultando do progresso tecnológico, material, económico, social e intelectual ao longo dos tempos.

1.5. Significância do estudo

Um dos problemas emergentes do ensino da História com que se debatem professores a partir do 2.º Ciclo, quando é iniciada propriamente o ensino da História em Portugal, é a dificuldade dos alunos em compreenderem o tempo histórico. Acharmos que a preparação para o ensino da História deve ser iniciada com crianças pequenas, e deve ser já no 1.º Ciclo que se devem promover estratégias que promovam o desenvolvimento de competências para a aprendizagem da História, da compreensão histórica e do tempo histórico. A parca investigação do ensino da História em Portugal neste nível de escolaridade tem relegado esta área disciplinar para um certo esquecimento em detrimento de outras.

Peter Knight (1996) não defende que as crianças jovens possam aprender qualquer tipo de História de qualquer forma como também não se defende que as crianças podem aprender qualquer domínio da matemática através de uma qualquer estratégia. Os que defendem que a História pode ser ensinada e aprendida pelas crianças mais novas baseiam-se num conjunto de princípios tais como:

- 1- Dar ênfase à História social em vez da História política.
- 2- Valorizar noções gerais sobre como se vivia num determinado período e não a preocupação com pormenores.
- 3- Usar uma enorme variedade de fontes (fontes primárias: imagens, objectos, fotografias, filmes e extractos de documentos escritos) a partir das quais as crianças elaboram essas imagens de outros tempos.
- 4- Atribuir importância às Histórias, especialmente quando a partir dessas Histórias se discute a sua plausibilidade e se desenvolvem diferentes pontos de vista.
- 5- Usar uma variedade de métodos para encorajar as crianças “a colocar-se na pele” das pessoas no passado (empatia).
- 6- Valorizar a aprendizagem activa e a compreensão, o que não se adequa a uma abordagem superficial de muitos temas, mas a um estudo mais contextualizado e aprofundado.
- 7- Planificar as intervenções a longo prazo, utilizando sequências variadas e actividades diversas (p. 27-28).

A ideia veiculada por alguns autores que afirmavam que as crianças não podem aprender nenhuma História é contestada por vários autores (Knight, 1996; Cooper,

1995). Knight (1996) apresenta três categorias de finalidades para o ensino da História nas escolas. O primeiro conjunto de finalidades prende-se com o conhecimento do passado, através da aprendizagem de conceitos, alguns específicos da disciplina outros comuns a outras áreas disciplinares. Cabe ao professor trabalhar em conjunto com as crianças esses conceitos. O segundo conjunto de finalidades prende-se com as competências que se podem desenvolver através da aprendizagem da História: competências para a análise de evidências, realizar perguntas históricas, desenvolver a investigação, sintetizar, comunicar e compreender outros pontos de vista. Estas competências são atributos essenciais para a cidadania numa sociedade democrática e grande parte do que é aprendido na História é transferido para outras áreas de investigação intelectual e permite enriquecer a sua vida quotidiana. O perigo que pode surgir neste tipo de História é a redução desta a um veículo para a aquisição de competências. O terceiro conjunto de finalidades envolve sobretudo o raciocínio moral, dando ênfase aos valores da História e à investigação do pensamento e acção humana. O processo de selecção de conteúdos de História difere de nação para nação, depende das políticas governativas. A História pode ser ensinada em qualquer nível de escolaridade e em qualquer país independentemente dos programas curriculares de cada país.

Cooper (1995), depois de analisar alguns dos argumentos contra a inclusão da História no ensino básico, contesta-os fazendo a defesa da sua inclusão: a pesquisa histórica e a comunicação dos resultados não rouba tempo ao ensino da língua e da matemática mas pode contribuir para tornar estas áreas mais estimulantes e significativas; a História não é uma abstracção para as crianças, pois têm contacto com muitos aspectos do passado e estão despertas para ele antes de ser abordado na escola; os tipos de História que podem ser introduzidos na escola estão longe da memorização passiva que muitos adultos experimentaram; contra o facto de a História ser moralista e nacionalista, salienta que, embora a História possa despertar para os aspectos “morais, sociais e emocionais, assim como para o desenvolvimento cognitivo, não é através do ensino expositivo, mas encorajando as crianças a colocar questões, a discutir e colocar hipóteses acerca do comportamento, atitudes e valores das pessoas noutros tempos e noutros lugares” (p.3). E termina afirmando que a História não é só apropriada, mas é essencial. Pode dar uma certa coerência ao currículo e um propósito de pesquisa dos alunos, pode servir para estabelecer laços entre a criança e a família, e entre a escola e a comunidade, entre o passado e o presente. O conhecimento do passado é tão importante para os indivíduos como para a sociedade. Essa consciência quando é alimentada na

infância cresce pela vida fora. Defende que as crianças não devem limitar-se a repetir factos históricos, mas devem estar envolvidas na resolução de problemas históricos. Noutro estudo, Cooper (2000) investigou, numa área extensa da Europa, o que crianças pequenas sabem acerca do passado e como elas adquirem este conhecimento.

1.6. Breve descrição do estudo

O estudo encontra-se dividido em duas partes, cada uma com vários capítulos. A primeira parte reúne todo o enquadramento teórico através de revisão de literatura em que se fundamenta a investigação e a segunda parte corresponde ao estudo empírico.

A revisão de literatura está organizada em quatro capítulos. No entanto, as Ideias-chaves deste estudo, a concepção do tempo e a compreensão histórica embora tenham capítulos próprios estão sempre subjacentes nos outros capítulos.

Neste **capítulo 1** procedeu-se a uma breve contextualização do estudo em que é dada uma visão histórica do ensino da História nos primeiros anos de escolaridade de um período de contestação à inclusão da História neste nível de escolaridade, com base em investigações que tendem a defender uma nova atitude e a reintrodução da História no ensino primário. Definem-se as finalidades do presente estudo, indicando-se o objectivo deste e as questões de investigação. Apresentam-se as delimitações do estudo, em que se realçam as partes constituintes deste estudo, o que se pretendeu com ele, e o que não se contempla neste estudo e porquê. Clarificam-se os conceitos chaves directamente relacionados com esta investigação e que se assumem como importantes para a compreensão das interpretações dos resultados deste estudo. Justifica-se a importância e significância deste estudo no quadro da investigação em educação histórica e em particular no ensino elementar, que corresponde ao 1.º ciclo do Ensino Básico.

O **capítulo 2** integra revisão de literatura de estudos de investigação e de teorização e sistematização relacionados com a aprendizagem e compreensão do tempo pelas crianças. Analisam-se os conceitos de tempo e tempo histórico à luz da conceptualização de vários investigadores. Relacionado com o tempo histórico analisam-se os conceitos de cronologia, duração e sistema convencional de datação. Explora-se a relação entre conceitos de tempo, tempo histórico e compreensão histórica. Analisam-se as dificuldades inerentes à aprendizagem do tempo histórico pelas crianças, e sugere-se como promover e desenvolver essa aprendizagem com base em vários estudos de investigação.

No **capítulo 3** discutem-se algumas linhas de investigação associadas à compreensão histórica, com base em estudos de investigação relacionados principalmente com a evidência histórica e a empatia histórica, integrando alguns desses estudos outros conceitos estruturais como por exemplo o de explicação e causalidade e que permitiu definir o quadro conceptual ao nível dos conceitos de evidência histórica e empatia histórica subsidiários para a análise do estudo empírico que se desenvolve na segunda componente deste estudo, das intervenções em sala de aula.

O **capítulo 4** integra vários estudos com recurso a entrevistas e sequencialização de imagens em que os investigadores analisam a compreensão histórica e temporal das crianças mas também dos adolescentes; estudos que analisam a concepção de passado e de História das crianças, a finalidade que atribuem à História e como, com quem e onde aprendem História e ainda estudos sobre as ideias de mudança. Alguns destes estudos contribuíram directamente para o estudo que aqui se apresenta, não só para o seu desenho metodológico, mas também na comparação dos resultados obtidos.

O **capítulo 5** integra seis subcapítulos. O **primeiro subcapítulo** apresenta estudos de investigação com recurso a linhas de tempo em que os autores analisam as potencialidades da utilização de linhas de tempo para o desenvolvimento de conceitos de tempo e de compreensão temporal. Integra também revisão de literatura sobre contributos de carácter didáctico-pedagógico da utilização de linhas de tempo e calendário. No **segundo subcapítulo** analisa-se o conceito de genealogia e várias formas da sua representação. Inclui uma breve síntese sobre a História da genealogia, a sua importância e métodos. Descrevem-se alguns estudos com recurso a genealogias e sistematizam-se contributos didáctico-pedagógica da utilização das genealogias. No **terceiro subcapítulo** analisam-se vários estudos de investigação com recurso a imagens (fontes icónicas) e sistematizam-se contributos didácticos do recurso a imagens no ensino da História. No **quarto subcapítulo** analisam-se vários estudos com recurso à utilização e exploração de objectos. Sistematizam-se as potencialidades didácticas da exploração de objectos para o ensino da História e de competências históricas a partir do contributo de vários investigadores. No **quinto subcapítulo** analisam-se vários estudos relacionados com o papel pedagógico dos museus para o desenvolvimento da compreensão histórica e temporal nos alunos. Sistematizam-se também contributos sobre a importância pedagógica dos museus para o desenvolvimento do pensamento histórico. Integra vários projectos realizados em Portugal entre museus e escolas. Descrevem-se várias experiências pedagógicas de construção de museus em sala de aula

e reflecte-se sobre a importância pedagógica da construção de museus em sala de aula. O **sexto subcapítulo** integra revisão de literatura sobre vários estudos que tendem a estabelecer uma forte relação entre o ensino de História e de Língua Materna através da utilização de narrativas, e reforçam a relação entre o domínio linguístico ao nível da compreensão de narrativas e a compreensão histórica, salientando-se os estudos ingleses e americanos. Analisam-se também abordagens integradoras que se apoiam na estrutura da narrativa, designada na Escócia por *Storyline* e nos EUA e Canadá por *storypath* e em Portugal por *Fio da História*. Sistematizam-se as potencialidades da narrativa para a aquisição de conteúdos históricos, para o desenvolvimento da compreensão histórica e de competências de tempo em particular nos primeiros anos do ensino elementar.

O **capítulo 6** descreve pormenorizadamente a metodologia e as opções metodológicas deste estudo: o desenho da investigação; as etapas do estudo; a população do estudo; os procedimentos administrativos e éticos; as técnicas de recolha de dados; os instrumentos usados; as ferramentas usadas para a análise dos dados; o processo de análise dos dados e a construção de modelos de categorização: modelo de categorização das entrevistas realizadas aos alunos e modelo das categorias para análise dos dados das intervenções em sala de aula. Analisa-se a validade e fiabilidade do estudo em que se realça o papel da triangulação dos dados.

O **capítulo 7** integra alguns dos contributos do estudo exploratório. Apresentam-se alguns resultados da análise das entrevistas associadas a sequencialização de imagens e o que entendem por passado, História, como com quem e onde aprendem História. Descrevem-se sucintamente as várias actividades implementadas em sala de aula e os contributos, reflexões e decisões tomadas durante e após o estudo exploratório relacionadas com a adequação das actividades implementadas em relação aos objectivos pretendidos e alcançados. Justificam-se ainda tomadas de decisão na reformulação de algumas actividades e/ou de alguns instrumentos/ materiais para o estudo final.

O **capítulo 8** apresenta a análise empírica dos dados do estudo final referentes às entrevistas realizadas aos alunos, associada à ordenação cronológica das imagens, as estratégias usadas e as justificações apresentadas e discutem-se os principais resultados. Analisam-se também as ideias dos alunos sobre a concepção de mudança, passado e História, a finalidade da História e aquisição do conhecimento histórico (agentes e fontes de conhecimento).

O **capítulo 9** apresenta a análise dos dados empíricos das estratégias implementadas, numa abordagem qualitativa, e discutem-se os principais resultados

comparando-os por anos de escolaridade. Cada estratégia é apresentada num subcapítulo: linhas de tempo e calendário; genealogias; exploração de fontes icónicas; exploração de objectos, visitas de estudo a museus e construção de museu em sala de aula; exploração e construção de narrativas e análise de documentos escritos. No final de cada subcapítulo apresenta-se uma síntese de carácter prático-didáctico da estratégia analisada.

O **capítulo 10** apresenta a avaliação do projecto realizada pelos alunos centrada principalmente nas diferentes actividades implementadas. Analisa-se o papel e o envolvimento da família neste projecto, a avaliação realizada pela família, pela comunidade escolar, por outros agentes envolvidos, pelos professores das turmas e por último uma breve reflexão em termos avaliativos realizada pela própria investigadora.

O **capítulo 11** integra as conclusões gerais do estudo, um conjunto de reflexões finais, o contexto de desenvolvimento do estudo e as suas limitações, as implicações para a educação histórica e para o prosseguimento da investigação nesta área e neste nível de escolaridade.

Incluem-se ainda **92 anexos**, apresentados em suporte digital, organizados em duas secções: *Metodologia* e *Recursos usados nas actividades implementadas na sala de aula associados a várias estratégias*.

PARTE I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO: REVISÃO DE LITERATURA

CAPÍTULO 2- COMPREENSÃO DO TEMPO PELAS CRIANÇAS

2.1. Investigações sobre a compreensão do tempo pelas crianças

Existem muitas investigações e artigos sobre a aprendizagem do tempo pelas crianças associadas às horas, ao calendário, ao tempo histórico, às competências e aos conceitos. Os estudos sobre a aprendizagem do tempo pelas crianças surgem associados a investigações na área da psicologia, da matemática e da linguística.

Uma das áreas de investigação está associada à aprendizagem do tempo físico pelas crianças, enfatizando como as crianças percebem a duração e a velocidade do tempo. A literatura nesta área baseia-se no trabalho pioneiro realizado por Piaget (1946). Paulo Fraisse publicou a obra mais completa sobre a psicologia do tempo (Fraisse, 1967). Um novo interesse por estes estudos surge com a publicação da obra editada por W. Friedman (1982) *The Developmental Psychology of Time*. Nesta obra contribuíram vários autores (Richards; Levin; Wilkening; Fraisse; Harner; Friedman; Bullock, Gelman e Baillargeon; Stein e Glenn) com as suas investigações sobre o desenvolvimento de conceitos de tempo e desenvolvimento cognitivo em geral. Este volume reflecte a influência do trabalho de Piaget (1946) nas investigações realizadas, e também a diversidade de modelos alternativos e abordagens que foram adaptados. Em quatro dos capítulos discute-se a duração e a sua relação com as dimensões do espaço e da velocidade, sendo este o tema central da obra de Piaget (1946). Outros capítulos apresentam investigação sobre representação e construção da ordem temporal, sucessão natural e tempo convencional, distinção entre passado-presente-futuro, tempo e causalidade, e percepção do tempo. Uma segunda área de investigação é desenvolvida pela tradicional psicologia Anglo-Americana que está associada a estudos sobre o desenvolvimento da aprendizagem das horas, do calendário e de conceitos de tempo nas crianças. A aprendizagem das horas, do tempo e do calendário na matemática e nos estudos sociais surge integrada no curriculum escolar.

Existe uma literatura extensa sobre aprendizagem do tempo pelas crianças, alguns estudos de investigação outros sistematização de revisão de literatura (Oakden e Sturt, 1922; Jahoda, 1963; Friedman, 1982; Thornton e Vukelich, 1988; Vukelich e Thornton 1990; Asensio, Carretero e Pozo, 1989; Stow e Haydn, 2004; Hodkinson, 2003). Começaremos por apresentar uma síntese sobre o que as investigações nos dizem sobre a compreensão do tempo pelas crianças seguindo essencialmente os autores acima referidos.

Oakden e Sturt (1922) realizaram uma investigação que se centrou em três áreas: terminologia usada no dia-a-dia sobre tempo; a concepção de esquemas universais de tempo e a utilização de datas; e o conhecimento das características de diferentes épocas e a sua sequência. Nesta investigação propõem aos alunos que ordenem do mais antigo para o mais recente, um conjunto de personalidades históricas com indicação da data em que viveram. Verificaram que quando a tarefa inclui apenas três personalidades, era realizada por todas as crianças de onze anos, mas quando a série era constituída por cinco personalidades só 20 por cento das crianças de dez anos resolviam a série correctamente.

Concluem que o desenvolvimento do conhecimento e compreensão do tempo convencional é um processo lento e que depende das suas experiências de aprendizagem a partir dos quatro anos e que atinge o nível de compreensão dos adultos por volta dos treze ou catorze anos. Inicialmente, as crianças aprendem o significado de algumas palavras temporais usadas no dia-a-dia. A ordem dessa aprendizagem depende: “a) da periodicidade cíclica da sua ocorrência, por exemplo as partes do dia são aprendidas antes dos dias da semana; b) do interesse pessoal envolvido, por exemplo a data do aniversário é aprendida cedo assim como acontecimentos como os feriados regulares” (p. 334). A aprendizagem da associação do mês ao número correspondente revela-se muito difícil, provavelmente por ser um método muito artificial de os numerar e não estarem associados a diferentes actividades/ou experiências concretas, como acontece por exemplo, com as estações do ano que as associam a características naturais climatéricas.

Verificaram que as crianças têm dificuldade em aplicar vocabulário de tempo para compreender os períodos e a sua sequência. Indicam que por volta dos oito anos as crianças começam a compreender datas históricas associadas a pessoas e acontecimentos. Sentem dificuldades em ordenar datas correctamente, e aparentemente dão pouca importância quando as associam a pessoas. Quando têm que datar uma época

preferem exemplificar com o nome de pessoas famosas que viveram nessa época. São capazes de calcular há quanto tempo um acontecimento ocorreu, colocar por ordem acontecimentos e associar datas a determinadas pessoas ou acontecimentos. Segundo os autores este tipo de competências temporais só são plenamente atingidas por volta dos treze ou catorze anos, mas o maior desenvolvimento dá-se até aos onze anos. Por exemplo, só por volta dos nove-onze anos as crianças são capazes de referenciar períodos de tempo (exemplo: Era Colonial, Guerra Civil). Para os autores nomes convencionais de períodos históricos e datas importantes pouco significado tem antes dos onze anos, a não ser que tenham sido cuidadosamente explicadas e trabalhadas em actividades concretas pelos alunos. Só depois dos onze anos está desenvolvido nas crianças o conhecimento dos períodos e a subdivisão que representam. Várias investigações reforçam estas constatações (Blyth, 1978; Friedman, 1944), mas para outros autores a completa compreensão da cronologia não é atingida antes dos dezasseis anos (Hunter, 1934, citado por Jahoda, 1963).

Jahoda (1963) refere que antes dos cinco anos as crianças confundem o tempo e o espaço. Define o tempo como não sendo “um movimento uniforme e homogêneo, mas associado a determinado objecto, lugar ou acontecimento” (p. 90). Embora tenham já uma noção rudimentar de antes e depois e possuam já um sentido de duração, no entanto as duas ainda não estão coordenadas. Nesta faixa etária antes dos cinco anos o “passado é uma mistura entre factos isolados e a fantasia, imposto pelo impulso do momento” (p. 90) e acrescenta ainda que “[a]s coisas são recordadas de forma simultânea, e agrupadas na categoria ‘ontem’. O passado é uma espécie de mosaico de impressões díspares, cujas inter-relações são determinadas por outros factores para além da sequência cronológica” (p. 90). Dá como exemplo uma situação em que se se pedir a uma criança pequena para descrever um acontecimento recente ela é incapaz de produzir mais do que elementos isolados. Mas, gradualmente, mais cedo ou mais tarde, por volta dos cinco anos, são já capazes de ordenar acontecimentos passados. O passado surge como uma estrutura de acontecimentos que se sucedem. Apresenta algumas actividades de sequencialização realizadas por crianças desta idade, em que estas revelam serem capazes de ordenar um conjunto de imagens com uma lógica sequencial (ex. subir a uma árvore para apanhar o fruto; apanhar o fruto e depois colocá-lo num cesto). Outros exemplos são referidos com base em estudos realizados com actividades semelhantes de sequencialização, mas em que se utilizou um grupo maior de imagens. Assim refere que Lovell e Slatter deram a crianças seis imagens que representavam

diferentes fases de crescimento de uma macieira para as colocarem por ordem. Bradley (referido por Jahoda, 1963) realizou uma actividade semelhante, com imagens sobre várias fases do desenvolvimento humano (desde bebé, criança, jovem ...) associadas ao tempo pessoal. Constatou que nenhuma das dezoito crianças de cinco anos conseguiu sequencializá-las, e que apenas quatro em vinte de seis anos o fizeram e quinze em dezanove de sete anos foram já capazes de o fazer.

Friedman (1982) debruçou-se sobre o desenvolvimento de conceitos de tempo convencional e como as crianças estruturam o tempo. Os seus trabalhos revelam que a matriz de sistemas de referência temporal apoia-se sobre um considerável número de aspectos de tempo. Segundo o autor esta matriz constrói-se progressivamente a partir do conhecimento que a criança de 4 a 6 anos tem. O conhecimento que a criança tem nesta faixa etária resulta das actividades quotidianas, da aprendizagem de algumas normas dos sistemas convencionais e da sua aplicação em algumas das suas actividades. Friedman sugere que aos 6 anos as crianças conhecem as regularidades do tempo, e usam nomes de elementos usados no dia-a-dia sobre o tempo. Entre os 6 e os 9 anos atingem progressivamente os principais sistemas de medição do tempo: horas, partes do dia, dias, partes da semana, meses, etc. Inicialmente esta aprendizagem faz-se isoladamente e só posteriormente são relacionados e articulados entre si. A partir dos 9 anos, os alunos revelam outras capacidades na compreensão temporal, nomeadamente sobre aspectos cíclicos, a coordenação de diversos sistemas e a utilização de marcas convencionais como suporte dos pensamentos temporais. O autor demonstra que o tempo do relógio, os dias da semana, o calendário anual, e intervalos do tempo histórico podem estar coordenados e geralmente são considerados inter-relacionados sendo subsistemas do sistema convencional de tempo. Mostra que para a compreensão e utilização destes sistemas de referência implica que se utilizem numerosas actividades cognitivas.

Patriarca e Alleman (1987) defendem que por volta dos 5 anos as crianças reconhecem a diferença entre dia e noite, utilizam com frequência nas suas conversas termos como 'ontem', 'hoje', 'amanhã' e 'tarde'. Entre os 6 e os 11 anos, aprendem a utilizar métodos para identificar o tempo, como relógios e calendários. Sabem que o dia tem 24 horas e que começa à meia-noite. Compreendem os conceitos de mês, estação, ano e data. Defendem no entanto que o conceito de tempo histórico só é alcançado no início da adolescência. Argumentam que conceitos e competências associadas ao tempo não são fáceis de ensinar nem de aprender pelas crianças, pois este é um conceito

abstracto, não se pode observar ou tocar, o que torna difícil a sua compreensão. Para compreender a passagem do tempo os alunos têm que ter experiência com as unidades de medida para poder localizar um acontecimento no tempo. Também é necessário que distingam entre tempo convencional de tempo subjectivo ou intuitivo. O conhecimento do tempo não significa só que conheçam como utilizar instrumentos de medição e contagem do tempo como o calendário e o relógio, é necessário que saibam estimar o tempo em outras condições. A tecnologia actual promove a cultura da aprendizagem do tempo.

Thornton e Vukelich (1988) procuraram explicar a relação entre aprendizagem do tempo e a aprendizagem da História. Começam por definir os três tipos de tempo, o tempo do relógio, o do calendário e o tempo histórico. O tempo do relógio implica a utilização de um sistema numérico para estimar ou cuidadosamente indicar as unidades de tempo num relógio de ponteiros ou digital. O tempo do calendário está associado à utilização de linguagem de tempo envolvendo dias, semanas, meses, estações do ano, feriados e anos, assim como dígitos numéricos, para indicar unidades de tempo em calendários standard. O tempo histórico reclama o uso de linguagem de tempo para representar uma pessoa, lugar, objecto ou acontecimento no passado. Apresentam um quadro com uma síntese da revisão de literatura sobre a aquisição de conceitos de tempo e competências associados ao tempo do relógio e calendário e ao tempo histórico, indicando a idade aproximada da sua aquisição proposta pelos vários investigadores. Sugerem, com base na revisão de literatura de investigação empírica que *skills* específicos de tempo e o desenvolvimento de conceitos de tempo são adquiridos em determinada faixa etária.

Assim, referem que entre a idade de quatro e sete anos três tipos de tempo emergem. O primeiro é o conhecimento do *tempo pessoal*. A compreensão de conceitos de tempo nas crianças surge largamente associado a si próprio, às pessoas e acontecimentos que as circundam. Inicialmente distinguem passado e presente através de palavras como "antes", "depois", "agora" e "então". Harner (1982, pp.145-147) observou que a compreensão destes termos pelas crianças está directamente relacionada com formas linguísticas utilizadas para expressar referências temporais. Refere ainda que "o grau de passado de um acontecimento pode ser indicado pelo passado, pelo passado mais que perfeito, pelo presente contínuo, ou pelos adverbiais *ontem, antes, já, a semana passada, etc.* (Harner, 1982, p.147). No sistema linguístico, o tempo dos verbos indicam o passado, o presente e o futuro. A sua investigação sugere também que

as crianças de 10 anos possuem já uma diversidade de estruturas linguísticas de distinção temporal. Como consequência do que se explica antes, “Há, pois, um elaborado sistema linguístico relacionado com noções de tempo que as crianças devem dominar gradualmente.” (p. 147) e “pelo fim dos anos médios da infância (6-7 a 10-11) as crianças têm dominado o sistema objectivo básico das relações temporais e as variadas estruturas linguísticas que nós usamos ao referir distinções temporais” (p.163).

Thornton e Vukelich (1988, p. 71) afirmam que a seguir ao tempo pessoal, o segundo tipo de distinção de tempo efectuado pelas crianças de quatro a seis anos envolve o reconhecimento de ocorrências de *rotinas diárias*. As crianças quando questionadas sobre as suas rotinas diárias são capazes de relatar o que fazem de manhã, à tarde e à noite. Um terceiro tipo de ‘distinção temporal’ surge por volta dos seis-sete anos em que aparece uma discriminação rudimentar de *skills* relacionados com o tempo do relógio e do calendário. Bradley (1947, p. 77 citado por Simchowit, 1995) sugere que as competências acerca do tempo das ‘horas’ começam por se desenvolver de unidades maiores para as mais pequenas, ou seja das horas, para os minutos e depois para os segundos. Em relação ao calendário, é ao contrário, parte-se dos dias, depois para as semanas e por último para os meses. Harrison (1934, pp. 511-512 citado por Simchowit, 1995) argumenta que a compreensão do significado do conceito de mês só é realmente adquirida quando a criança possui o conceito numérico de trinta e trinta e um e sua relação com o conceito de semana, constituído por sete dias.

Thornton e Vukelich (1988) afirmam “que vários investigadores acreditam que o desenvolvimento de conceitos de tempo histórico depende de pré-requisitos de *skills* de tempo pessoal, do calendário e das horas” (p. 71). Defendem que a capacidade das crianças em sequencializarem inicialmente dias, semanas e meses, e sequencializarem os acontecimentos de forma cíclica, implica separar o tempo em termos de distância no ambiente próximo de cada um e que o mesmo poderá ser realizado para a sua comunidade, o estado, a nação e ou o mundo.

Thornton e Vukelich (1988) sugerem que entre os oito e os onze anos a compreensão temporal das crianças desenvolve-se marcadamente, e entre os oito e os nove anos as crianças usam com precisão frequentemente termos como ‘passado’, ‘presente’ e ‘futuro’ e são capazes de associar pessoas e acontecimentos com estes termos. Harner (1982) considera que o conceito de futuro é provavelmente o conceito mais abstracto dos três, e o último a desenvolver-se devendo-se em parte à complexidade da expressão temporal dos verbos no futuro o que dificulta a

compreensão. Reconhecem no entanto, que as crianças compreendem que o passado e o futuro são duas categorias independentes, mas inter-relacionadas, e raramente confundem os tempos dos verbos no passado e no futuro.

Para Thornton e Vukelich (1988) o desenvolvimento da capacidade de identificar e nomear períodos de tempo ocorre entre os nove e os onze anos. Os autores fazem uma interessante observação ao destacarem que novas ‘palavras de tempo’ aprendidas pelos jovens adolescentes estão geralmente associadas à aprendizagem de temas de História. Dizem por exemplo que, o desenvolvimento de conceitos de tempo como: ‘geração’, ‘época’, ‘século’ estão dependentes directamente do ensino. Os autores consideram que o conceito mais generalizável e não menos importante é o de século, não se limitando a sua aquisição pelos jovens adolescentes ao reconhecimento do seu significado em termos de duração (100 anos) mas também reconhecerem a distância temporal de um século, quando começa e termina (por exemplo o século XVIII corresponde ao período de 1701 a 1800), assim como a divisão do século em vários sub-períodos (Ex: 1.^a metade do século XVIII, corresponde ao período de 1701 a 1750 ou 1.^o quartel do século XVIII que corresponde ao período de 1701 a 1725). Por isso reconhecem que a linguagem específica de tempo deve ser especialmente ensinada.

Harnett (1993) verificou no seu estudo que as crianças de onze anos eram capazes de reconhecer nas imagens que exploraram e sequencializaram determinados períodos, nomeadamente a época Vitoriana. Num estudo mais recente Stow (1998, citado por Stow e Haydn, 2004), verificou que crianças mais novas, de seis e sete anos, foram capazes de identificar e categorizar imagens do mesmo período, em particular da época romana, e que muitos de nove anos demonstraram conhecer características da época Tudor e Romana. A investigação de West (1981) demonstrou o papel que a sequencialização tem para o conhecimento do tempo e da compreensão temporal das crianças. Verificou um gradual aumento da capacidade de sequencialização com a idade, embora esteja seguro que o ensino e a prática desempenham um papel importante no desenvolvimento desta capacidade. Harnett (1993) refere o sucesso das crianças em sequencializar imagens de determinados períodos históricos, embora afirme que se torna uma actividade ameaçadora. Em contrapartida Stow (1998, citado por Stow e Haydn, 2004) constatou no seu estudo que crianças de 6-7 enfrentaram a actividade com confiança e em parte com sucesso e que com a idade de 8-9 anos muitas crianças podem confiantemente agrupar e sequencializar imagens de cinco períodos diferentes (Romano, Tudor, Vitoriano, 1940 e 1990).

Asensio, Carretero e Pozo (1989) na obra *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, dedicam um capítulo ao tempo histórico. Também eles realizaram uma síntese das investigações existentes sobre a compreensão do tempo histórico, destacando que poucos se debruçaram efectivamente sobre o tempo histórico, centrando-se mais sobre diferentes noções temporais. Destacam o facto de existir uma grande confusão em torno do conceito de tempo, e que esta grande diversidade e falta de acordo entre os vários investigadores sobre o domínio do conceito de tempo pelas crianças, deve-se na maior parte das vezes à ausência nos seus trabalhos de investigação de uma clara definição do conceito de tempo histórico. Salientam que só assim se compreende que

uns autores defendam que o conceito se domina por volta dos 11 anos (Oakden e Sturt, 1922; Friedman, 1944) outros por volta dos 13 anos (Rogers, 1967; Jurd, 1978 b) e outros consideram que a total compreensão só se alcança por volta dos 16 anos (Hunter, 1934, citado por Jahoda, 1963)“ (p. 111).

Afirmam que existem diversos conceitos de tempo histórico e que cada um deles implica operações intelectuais diferentes o que justifica os resultados encontrados pelos investigadores.

Thornton e Vukelich (1988) com base na revisão de literatura sobre como a compreensão de conceitos de tempo nas crianças afecta a compreensão histórica e como essa relação se reflecte no ensino da História, estabelecem relações entre a compreensão do tempo e a aprendizagem da História que sintetizam em três posições: **a perspectiva do desenvolvimento cognitivo; a perspectiva do desenvolvimento psico-social e a perspectiva do currículo orgânico**. Uma quarta posição alternativa, proposta pelos autores, a que chamam **perspectiva do desenvolvimento do tempo histórico**, é o resultado da inter-relação do tempo e da compreensão histórica e as consequências que daí advém para o ensino da História. Na figura n.º 1 sintetizamos as quatro perspectivas.

Figura n.º 1- Perspectivas sobre a compreensão do tempo e a aprendizagem da História.

PERSPECTIVAS	CARACTERÍSTICAS
Perspectiva do desenvolvimento cognitivo	<ul style="list-style-type: none">• O desenvolvimento cognitivo geral é o principal determinante da compreensão temporal e histórica.• Reflexos desta perspectiva na eliminação do ensino da História a crianças pequenas nos anos 70.
Perspectiva do desenvolvimento psico-social	<ul style="list-style-type: none">• Compreensão do tempo histórico e a maturidade em relação a conceitos de tempo histórico ocorre no estágio das operações formais de Piaget.• A compreensão temporal é vital para a compreensão histórica.
Perspectiva do currículo orgânico	<ul style="list-style-type: none">• Valoriza os aspectos problemáticos de currículo e ensino e minimiza as teorias do desenvolvimento.• Preconiza que conceitos de tempo são parte integral e inseparável de conteúdos de História, sendo importante a maneira como estes são ensinados.
Desenvolvimento do tempo histórico	<ul style="list-style-type: none">• É uma corrente formada a partir das três anteriores.• Tem como principal ponto de vista reconhecer a importância do tempo histórico como o maior componente do pensamento histórico.• Realça que como o tempo histórico é organizado e ensinado pode ser tão importante como o quando é ensinado.

(Baseado em Thornton e Vukelich, 1988, pp.75-80).

O investigador britânico Hallam (1967, 1970, 1979) é um dos principais representantes da corrente que defende a **perspectiva do desenvolvimento cognitivo** para explicar quando e como as crianças aprendem História. Hallam (1970) defende que o desenvolvimento cognitivo geral é o principal determinante da compreensão temporal e histórica. Seguindo o trabalho de Inhelder e Piaget (1958) sobre o desenvolvimento do raciocínio lógico, considera também que a criança é limitada no seu raciocínio histórico até atingir o estágio das operações concretas de acordo com as teorias piagetianas, Baseia estas ideias no estudo que mostrou que as crianças antes de atingirem o estágio das operações formais são incapazes de alguns tipos de raciocínio histórico, como seja o de se transportarem mentalmente ao passado. O autor chama a atenção que é muito

frequente as crianças julgarem acontecimentos do passado em termos de realidades do presente e serem incapazes de pensar os acontecimentos passados em termos hipotéticos (Hallam, 1979, p.19). Por esta razão, o estudo de Hallam sugere que a compreensão temporal é parte integral do desenvolvimento do pensamento lógico. Por isso, o que as crianças conseguem aprender acerca do tempo e da História está sujeito a constrangimentos do desenvolvimento.

A segunda corrente, a **perspectiva do desenvolvimento psico-social** também insiste, tal como a associada a Hallam, que a compreensão do tempo histórico e a maturidade em relação a conceitos de tempo histórico ocorre no estágio das operações formais de Piaget. Defendem que a compreensão histórica é uma função do raciocínio temporal e não uma função de crescimento cognitivo em geral como Hallam preconiza. Thornton e Vukelich (1988, p. 76) atribuem a corrente do desenvolvimento psico-social a Sleeper (1975), que colocava a compreensão temporal no coração da compreensão histórica ao afirmar: “O mais básico elemento na interacção do indivíduo com a História é a sua compreensão do tempo” (Sleeper, 1975, p. 96 citado por Thornton e Vukelich, 1988). Para Sleeper a emergência da consciência histórica nas crianças surge paralelamente ao desenvolvimento da compreensão temporal. Afirmava também que estudar História tem um profundo impacto no desenvolvimento dos adolescentes. Sleeper acredita que uma das tarefas dos adolescentes, é formar a sua identidade, procurando para isso informar-se sobre a sua vida no seu passado e contextualizá-la com a comunidade que os rodeia. Neste processo de procura da sua identidade os adolescentes avaliam o seu passado analisando os acontecimentos que ocorreram, e como estes afectam o presente e finalmente como construir o futuro.

A terceira corrente, a **perspectiva do currículo orgânico** valoriza os aspectos problemáticos de currículo e instrução e minimiza as teorias do desenvolvimento. Esta corrente preconiza que conceitos de tempo são parte integral e inseparável de conteúdos de História, sendo importante a maneira como estes são ensinados. O trabalho de Spieseke (1963) reflecte esta posição ao defender que as aprendizagens temporais e históricas são adquiridas melhor quando ensinadas no “contexto de significantes e compreensíveis problemas sociais” (citado por Thornton e Vukelich, 1988, p. 77). Ao contrário dos defensores das correntes anteriores Spieseke não se sente constrangido por teorias do desenvolvimento e advoga o ensino da História desde os primeiros anos do ensino elementar, antes de os estudantes atingirem o estágio das operações formais, através de tarefas apropriadas. Esta posição é defendida por muitos investigadores que a

partir da década de 80 advogam a importância do ensino da História a partir do ensino elementar, insurgindo-se contra a prática de exclusão do ensino desta nos currículos do ensino elementar que resultou da influência das teorias anteriores.

A quarta corrente, defendida por Thornton e Vukelich (1988), denominada **desenvolvimento do tempo histórico** é uma corrente formada a partir das três anteriores e que tem como principal ponto de vista reconhecer a importância do tempo histórico como o maior componente do pensamento histórico. Os autores apresentam quatro pontos para justificar esta posição.

Em primeiro lugar consideram que certos conceitos temporais e históricos podem ser ensinados com sucesso a partir dos seis anos tão sistematicamente como “se pode ensinar *skills* de outras áreas do currículo. É importante no ensino da História considerar conceitos de tempo sobre o ponto de vista da diferença entre a compreensão e a utilização. Dão como exemplo, o de crianças pequenas “serem capazes de recitar termos abstractos de tempo nas lições de História, mas as evidências sugerem que datas e alguns termos de tempo pouco significado têm para os mais novos” (p. 79).

Em segundo lugar salientam que a introdução de certos temas históricos deve ter em consideração a idade em que as crianças já têm capacidade de compreensão temporal, de acordo com o que a investigação que apresentaram demonstrou. Também dão relevo ao desenvolvimento da linguagem que acompanha o desenvolvimento das crianças e se pode descrever e especificar com pormenor. Por exemplo depois dos quatro anos as crianças podem ser ensinadas intencionalmente quais as diferenças entre passado e presente, mas datas têm pouco significado antes dos nove anos. A linguagem de tempo utilizada adequadamente pode simplificar ou contribuir para que pessoas e acontecimentos do passado sejam vistas numa perspectiva histórica.

Em terceiro lugar, realçam que conceitos de tempo histórico devem ser ensinados ligados com a História tal como conceitos relacionados com as horas devem ser ensinados com a matemática. A linguagem de tempo histórico deve ser ensinada nos estudos sociais tão cuidadosamente como a informação histórica. Consideram que tempo e História não podem ser separados, defendendo a indivisibilidade do tempo e História com a mensagem de Franklin D. Roosevelt no Congresso sobre a guerra, quando ele referiu o dia 7 de Dezembro de 1941 “como a data que iria viver em infâmia”. A data (um conceito de tempo) e a sua significância não podem ser separadas claramente, estão inter-relacionados e por isso devem ser ensinados de forma integrada.

Em quarto lugar, referem que História não é mais ou menos complexa do que álgebra ou trigonometria na matemática ou os grandes clássicos da literatura. Criticam e rejeitam os postulados dos investigadores Hallam e Sleeper para os quais os alunos não compreendem o tempo e conceitos de História antes dos 14 anos. Seria possível organizar um quadro semelhante ao que Thornton Vukelich organizaram mostrando em que idade vários investigadores consideravam que as crianças eram capazes de compreender certos conceitos dessas áreas.

Esta quarta corrente realça que como o tempo histórico é organizado e ensinado pode ser tão importante como quando é ensinado. Este ponto de vista é consistente com os resultados das investigações de vários autores que referem tais como: referidos por Thornton e Vukelich (1988): Donaldson (1978), Muir (1985), Joyce e Alleman-Brooks (1979) e Levstik e Papas (in press). Por último, Thornton e Vukelich (1988) reforçam a ideia que considerações sobre o tempo histórico e como as crianças compreendem o tempo implica saber como as crianças aprendem História. As quatro correntes descritas não esgotam as complexidades do ensino-aprendizagem da História.

Novos estudos têm sido desenvolvidos relacionando o ensino da História, da compreensão histórica e tempo histórico com a utilização de estratégias de ensino específicas, que demonstram que através de estratégias adequadas se pode ensinar História mesmo a crianças pequenas que serão descritos nos capítulos seguintes.

Thornton e Vukelich (1988) sugerem com base na revisão de literatura de investigação empírica que *skills* específicos de tempo e o desenvolvimento de conceitos de tempo são adquiridos em determinada faixa etária, mas sem rigidez. Concluem que a compreensão do tempo pelos mais novos está associada ao seu desenvolvimento cognitivo, reconhecendo no entanto, a importância da instrução para o seu desenvolvimento. Num artigo mais recente Vukelich e Thornton (1990) elaboram uma sistematização e identificam quatro faixas etárias distintas com características diferentes sobre como as crianças compreendem a relação de conceitos de tempo. Consideram que a compreensão histórica do tempo parece desenvolver-se ao longo das quatro faixas etárias identificadas: 3-5 anos; 6-8 anos, 9-11 anos e 12-14 anos. Em cada uma das faixas etárias, um *pico* (um elemento fundamental) parece emergir sobre a compreensão do tempo, que a maior parte das crianças podem desenvolver nesta faixa etária, mas advertem que não podem ser considerados como rígidos e exclusivos.

No entanto vários autores como, Cooper (1995), Levstik e Barton (1996) e Stow e Haydn (2004) entre outros afirmam que é errado procurar-se estabelecer uma escala

rígida por idades sobre o desenvolvimento e compreensão de tempo pelas crianças, pois por vezes crianças mais novas apresentam conhecimentos mais sofisticados e uma mais melhor compreensão temporal do que alguns alunos do secundário, que chegam a não terem conhecimentos básicos de conceitos de tempo.

Contudo passaremos a resumir os *picos* de tempo histórico para cada um dos grupos etários, propostos por Vukelich e Thornton (1990, p. 23):

- 3-5 anos: *Sequencialização Intrapessoal e Interpessoal* (sequencializar acontecimentos da vida diária e ordenar os membros da família por idades). O primeiro *skill* de tempo histórico envolve desenvolver sequências sobre as rotinas diárias. Mais tarde as crianças associam a ideia de ciclicidade das rotinas diárias para compreender que a História compreende o mesmo padrão de sequencialização, mas numa primeira fase associada apenas à História da vida pessoal. Por volta dos 5 anos as crianças reconhecem quem são os mais velhos e os mais novos membros da sua família e ordenam-nos sequencialmente.
- 6-8 anos: *Utilização de Números Históricos* (utilização de números e datas para representar o passado; esporadicamente associam datas a acontecimentos e a pessoas importantes). Nesta faixa etária dos 6-8 anos as crianças utilizam números e datas para representar a idade de pessoas mais velhas, assim como começam a associar datas importantes a acontecimentos ou pessoas, embora de uma forma pouco precisa. É nesta faixa que começam gradualmente a substituir expressões genéricas do tempo como “muito tempo” e “há muito tempo atrás” por esquemas numéricos. No entanto, a maior parte das crianças desta faixa etária ainda usa mais termos temporais em vez de datas.
- 9-11 anos: *Identificação de Períodos de Tempo* (descrições de tempo associadas a pessoas e acontecimentos referidos nos manuais – ex. colonial, revolução, era da revolução industrial, guerra civil. É nesta faixa etária dos 9-11 anos que a compreensão do tempo está geralmente associada com o maior desenvolvimento da compreensão histórica. Datas surgem de forma mais previsível associadas a pessoas, a acontecimentos políticos, económicos e sociais que ocorreram no passado, como por exemplo no tempo colonial, na época da revolução, etc. O que implica que as crianças sejam capazes de localizar acontecimentos num determinado período ou ordená-los sequencialmente. Além disso, nesta faixa etária as crianças são capazes de

associar informação quantitativa específica com termos gerais de tempo. Conseguem por exemplo localizar acontecimentos num determinado período e identificar há quanto tempo isso ocorreu. Por exemplo, quando dizem “Durante a guerra colonial, há 300 anos”. Dominam melhor termos específicos de História e conseqüentemente são capazes de estabelecer a relação entre datas e acontecimentos.

- 12-14: *Elaboração de períodos históricos* (utilização de termos temporais de História_ ex. década, século e termos especiais de tempo e datas permutáveis_ ex. converter séculos em datas e datas em séculos). É nesta faixa etária dos 12-14 que segundo vários autores (ex. Friedman, 1982) são acrescentadas competências temporais ao seu repertório e estes revelam já capacidades de compreensão temporal dos adultos. Novos termos de tempo são acrescentados com maior precisão em relação a termos históricos genéricos. Por exemplo, o conceito de década, século, geração, a conversão de datas em séculos e de séculos em datas, assim como identificar sub-períodos do século, como 1.º quartel do século, meados do século.

Stow e Haydn (2004) escreveram na obra *Issues in history teaching* um capítulo sobre *Issues in teaching of chronology*, com o objectivo de debater o papel da cronologia no ensino da História no contexto de acontecimentos recentes e prática, para explorar exactamente os que as crianças compreendem acerca do tempo e dar uma perspectiva geral da investigação sobre a compreensão da cronologia pelas crianças. Examinam também como esta informação sobre a compreensão da cronologia pelas crianças se reflecte no ensino e aprendizagem de História no ensino primário e secundário. Por último, listam um conjunto de métodos que os professores têm que ter presentes quando no ensino da História há uma preocupação pela cronologia e pela abordagem do tempo. Os autores descrevem um estudo em que se verificaram grandes variações entre alunos do 7.º ano em várias escolas em relação à compreensão do sistema de datação, vocabulário básico de tempo e na utilização correcta dos séculos. Muitos alunos não souberam definir cronologia, enquanto outros associaram o termo a tempo. Numa escola 64% souberam identificar o século em que viviam, mas noutras apenas 50% o fizeram. Em algumas escolas os alunos não foram capazes de explicar o que significava anacronismo, enquanto noutras davam mesmo exemplos. Segundo os autores estas diferenças devem-se ao facto destes conteúdos não estarem contemplados

no curriculum, pois este estudo foi realizado antes da revisão curricular de 1995, mas também a diferenças nos métodos de ensino da História.

Referem ainda que investigações recentes sugerem alterações sobre o conhecimento das características e sequência de períodos pelas crianças, revelando que esta compreensão do tempo e a emergência do sentido de cronologia surge mais cedo do que geralmente se advogava.

Outros estudos procuraram também analisar a compreensão temporal das crianças, nomeadamente Levstik e Barton (1996), Barton e Levstik (1996), Foster, Hoge e Rosch (1999), Hoge e Foster (2002), Barton (2001a, 2001b, 2001c e 2001d, 2002). Todos usaram imagens para estimular a discussão sobre o tempo e solicitaram às crianças tarefas de sequencialização de imagens. Estes estudos serão desenvolvidos em pormenor nos capítulos seguintes.

2.2. Conceitos de tempo

A definição do tempo abarca uma diversidade de concepções e formas. A nossa concepção de tempo, não obstante as contribuições dos estudos de Einstein sobre a relatividade, é ainda baseada na forma de ver o mundo construída a partir da revolução científica, sobretudo a partir da teoria de Newton sobre o movimento dos corpos. O tempo passa a ser objecto de rigorosa medida, é abstracto, mas mensurável, desenrola-se sempre ao mesmo ritmo. Surge a preocupação de se construírem relógios cada vez mais exactos. O tempo é uma construção do homem e foi por ele criado para se situar no mundo. Não é uma descoberta do homem, mas uma construção deste, é uma invenção. É um conceito elaborado pelo homem para o ajudar a estruturar-se e a viver em sociedade. Este tempo é denominado **tempo físico**, que é mensurável, em horas, dias, meses, anos, séculos. É algo que não se vê, é imaterial, o que o torna difícil de apreender e que se adquire pela aprendizagem, ao contrário do espaço que é visível. A sociedade foi construindo instrumentos que permitem que o tempo seja comum a todos, inventou para isso, o relógio, o calendário, a cronologia, tornando o tempo objectivo e quantificável. Há no entanto ainda povos das chamadas “culturas primitivas” para as quais o tempo continua a ser subjectivo, associado às actividades que realizam. Assim por exemplo, os dias organizam-se e dividem-se em função dos seus trabalhos associados à criação de gado e variam de acordo com as estações do ano o que faz variar a duração do dia. Há horas para ordenhar o gado, horas para regar, horas para regressar com o gado a casa, etc.

Estamos constantemente envolvidos por diferentes formas de tempo que estão inter-relacionadas umas com as outras: **tempo pessoal**, **tempo físico**; **tempo social**; **tempo psicológico** e **tempo histórico**. O **tempo pessoal** varia consoante as situações da vida de uma pessoa, por exemplo o tempo para uma criança geralmente “passa” com certa lentidão, enquanto para um adulto normalmente se passa o inverso. Também em períodos de saúde/doença ou de felicidade/infelicidade o tempo nos casos indicados em segundo lugar é geralmente mais longo. Todos nós já experienciamos situações de **tempo psicológico** em que uma hora “passa a correr” e noutras situações demora uma eternidade. O **tempo social** é o tempo dominante de uma sociedade, que institui regras e horários para a organização da vida em sociedade. É considerado também como o tempo convencional, mas nem sempre coincide com o tempo cronológico, embora por vezes isso possa acontecer.

Para Piaget (1946) a noção de tempo está associada simultaneamente ao espaço, movimento e velocidade, referindo que “o espaço é um instantâneo sobre o curso do tempo e o tempo é o espaço em movimento (...).” (p.12). Das suas investigações concluiu que o tempo é a “coordenação operatória dos movimentos, e que as relações temporais resultam de uma construção progressiva em que as relações de simultaneidade, de sucessão e de duração se apoiam reciprocamente” (p.12). Em meados deste século, Piaget desenvolveu vários estudos sobre a compreensão de conceitos de tempo pelas crianças, tendo demonstrado esses estudos uma interacção no desenvolvimento de conceitos de velocidade, espaço e tempo. As experiências que desenvolveu com crianças pequenas (mais novas do que as crianças que frequentam os primeiros anos de escolaridade) revelaram que estas eram incapazes de compreender conceitos de tempo.

Vários autores destacam a importância da aquisição de noções temporais para a compreensão histórica, passaremos a indicar o seu contributo sobre esta problemática.

Friedman (1982) considera que os conceitos de tempo são heterogéneos, recusando-se a ideia de o parcelar em diferentes aspectos. Esta mesma ideia é defendida por Jahoda (1963) ao afirmar que “o tempo não é um fluxo uniforme e homogéneo, mas ligado a objectos particulares, localizações ou acontecimentos” (p. 90).

Asensio, Carretero e Pozo (1989) fazem uma revisão de como os alunos constroem as noções temporais. Referem que

[q]uando os nossos alunos começam a construir as noções temporais históricas fazem-no sobre as noções sociais e convencionais que já possuem. Assim como as noções temporais sociais foram construídas pelas crianças a partir das noções temporais pessoais de cada um deles (p. 109).

Para as crianças inicialmente o

tempo está associado às suas próprias acções, não é contínuo, nem constante. Só com o progressivo domínio do tempo, através da compreensão do sistema quantitativo de medição do tempo, a criança é capaz de conceber o tempo como um fluxo contínuo, abstracto e quantificável (p.110).

Os autores defendem que é importante insistir nesta ideia do construtivismo na aquisição do tempo, ao afirmarem que:

A construção das noções temporais é um processo dilatado no tempo e de complexidade crescente. É importante insistir nesta ideia do construtivismo. A criança começa por dominar uma série de noções temporais na acção; depois começa a utilizar as representações e conceptualizações do tempo, expressas fundamentalmente através da linguagem; posteriormente coincidindo com outros desenvolvimentos cognitivos, a criança começa a compreender o tempo convencional, que colocará sérios problemas de utilização até idades relativamente tardias (p. 110).

A ideia que é transmitida por este processo “é de que as noções temporais vão-se construindo umas sobre as outras (tempo na acção; noções temporais fundamentais; tempo físico; tempo social ou convencional) ” (p. 110). Os autores reforçam a ideia que a compreensão do tempo histórico é construída a partir desta base previamente adquirida.

Segundo Fraisse (1967, referido por Asensio, Carretero e Pozo, 1989) o tempo apresenta numerosos aspectos muito diferentes e estes podem ser organizados em três planos de aquisição progressiva:

- a) O tempo em si próprio é estabelecido a partir da própria actividade do indivíduo, de acordo com os acontecimentos e a duração dos procedimentos das acções com vista a um fim; coordenar as suas acções com as acções do outro.
- b) O tempo percebido permite aprender as sucessões e a simultaneidade, assim como ter a percepção da intensidade da duração e a qualidade do tempo presente e passado.
- c) O tempo representado, através da evocação em termos verbais ou de imagem e a sua utilização em actividades mentais de conceptualização e de pensamento.

Friedman (1982), por sua vez, propõe de uma forma mais específica, que se pode compreender a aquisição da noção de tempo convencional através do domínio progressivo de três grupos de noções:

- a) A ordem de sucessão temporal, que permite organizar sequencialmente os elementos de um sistema.
- b) O intervalo ou duração de cada elemento do sistema ou a totalidade da sequência.
- c) A ideia de ciclo que engloba as de ordem e de recorrência.

Montangero (1984) propõe uma interpretação compreensiva das noções temporais, sendo estas concebidas como um conjunto de subsistemas que funcionam de forma inter-relacional. Distingue cinco noções diferentes de conceptualização e pensamento temporais:

1. A noção de ordem das sucessões temporais
2. Os intervalos ou durações.
3. A irreversibilidade.
4. A noção de ciclo.
5. O horizonte temporal.

Asensio, Carretero e Pozo (1989) sobre a aquisição de noções temporais destacam quatro aspectos. Em primeiro lugar, destacam que esta aquisição é bastante problemática e complexa. Em segundo lugar, com base em investigações, também realçam que não existe uma aquisição linear do conceito de tempo, esta faz-se através de uma série de aquisições parciais de um conjunto de sistemas ou subsistemas de funcionamento das noções temporais. E em terceiro lugar, parecem que as descrições destes subsistemas são coincidentes em assinalar aspectos constantes, no entanto advertem que é preciso realizar-se investigações mais profundas sobre o assunto, mas realçam no entanto o papel das várias investigações realizadas neste domínio, que permitem começar a diferenciar vários níveis de compreensão das diferentes noções temporais.

2.3. O tempo histórico

O conceito de tempo histórico não é consensual, podendo ter significados diferentes para várias pessoas. Segundo Harris (1976 citado por Hodkinson, 2003) está relacionado com três áreas conceptuais: cronologia (sequencialização); duração e passagem do tempo e medição do tempo. Stow e Haydn (2004) afirmam que a

capacidade em sequencializar acontecimentos, calcular o tempo ou períodos de tempo, são um meio para promover e desenvolver as estruturas mentais em relação ao desenvolvimento e compreensão temporal. “A cronologia na sala de aula pode contribuir para aumentar o desenvolvimento e a compreensão do tempo histórico (pp. 87-88) ”.

Segundo Wood (1995) a compreensão cronológica está directamente relacionada com a capacidade de “colocar acontecimentos de forma correcta numa sequência temporal, e de ser capaz de descrever as distinções temporais entre os períodos e a capacidade de relacionar acontecimentos em contexto apropriado através de uma justificação contextual adequada” (Wood, 1995, p. 11).

Para Oakden e Sturt (1922, p.310) o conceito de tempo histórico envolve:

- o poder para formar concepção de esquema de tempo universal extensivo ao passado e ao futuro;
- a capacidade de usar datas como esquema simbólico;
- o conhecimento de características de épocas;
- a capacidade de colocar as épocas aproximadamente na ordem correcta.

Para além destas dimensões do conceito de tempo histórico que dizem investigar no seu estudo procuram também investigar a compreensão de termos temporais vulgares e símbolos que as crianças usam no seu dia-a-dia.

Asensio, Carretero e Pozo (1989) referem três conceitos de tempo histórico assinalados por Jurd (1987) para salientar a sua diversidade e que são:

- a) A ordenação de acontecimentos dentro de uma sequência, que é semelhante à operação de seriação de Piaget.
- b) O agrupamento de acontecimentos contemporâneos no tempo, que corresponderá à operação de classificação proposta por Piaget.
- c) O estabelecimento de um sentido de continuidade entre o passado e o presente, que implica a aplicação de noções de causalidade e a compreensão da sociedade como um processo e não como um estado. Esta compreensão dinâmica não surge antes da adolescência. (Jurd, 1987a - citado por Asensio, Carretero e Pozo, 1989, pp. 112).

De facto segundo Asensio, Carretero e Pozo (1989) “o tempo histórico é um meta conceito, ou um conceito de ordem superior que engloba e inclui uma grande diversidade de conceitos ou noções temporais” (p. 115). O conceito de tempo histórico é por isso um conceito inclusivo que integra vários conceitos temporais, o que faz com

que “este entrelaçado conceptual é o conteúdo constitutivo da disciplina e tem portanto uma entidade formal e abstracta. Sem dúvida é esta rede conceptual que em última instância se deve transmitir ao aluno que aprende a dita disciplina” (p. 115). Os autores referem que a maior parte das investigações associadas à ‘aquisição de tempo em História’ estão associadas à primeira categoria indicada por Jurd, a da ordenação dos acontecimentos, destacando a investigação de Oakden e Sturt (1922).

Passaremos de seguida a analisar os conceitos envolvidos no conceito de tempo histórico tendo por base os vários autores já referidos e outros.

2.3.1. Cronologia

A cronologia é a sequência de acontecimentos, mas muitas vezes é utilizada associada a sistema de datação e vocabulário de tempo. Cronologia deriva da palavra grega *chronos*, que significa tempo e *logia*, que significa conhecimento. A cronologia, relaciona-se com a capacidade de sequencializar, não apenas de listas verbais de acontecimentos, também pode ser realizada recorrendo-se a objectos ou gravuras. A capacidade de sequencializar objectos por uma ordem cronológica é defendida por vários investigadores (Forrest e Harnett, 1996; Stow e Haydn 2004; Wood, 1995). Stow e Haydn (2004) afirmam que a cronologia tem um lugar controverso nos debates sobre os métodos de ensino da História, reconhecendo que “o conceito de cronologia tem um lugar central no desenvolvimento da compreensão histórica” (p.85). A cronologia tornou-se um problema devido à grande ênfase que é dado aos *skills*, à compreensão de conceitos e à própria natureza da História como disciplina, tornando-se difícil compreender a distância do conteúdo.

Asensio, Carretero e Pozo (1989) ao investigarem a compreensão do conceito de cronologia em adolescentes constataram a enorme dificuldade que estes têm no domínio das eras históricas e que só a partir do 1.º ano do secundário (15-16 anos) a maioria dos alunos resolvem problemas de antes e depois de Cristo em toda a sua complexidade. Constataram que os resultados vão melhorando com a idade, mas o tipo de ensino e outras variáveis socioculturais parecem ter também um papel importante no desempenho dos alunos. Comprovaram que em geral a utilização dos calendários originaram mais problemas do que o que inicialmente pensaram. Destacam no entanto, que não se deve confundir uma adequada compreensão do tempo histórico com a capacidade de manusear a cronologia, mas é essencial a sua compreensão para a aplicarem a outras disciplinas e na vida prática. Também os resultados confirmaram que

a utilização da cronologia constitui uma verdadeira construção por parte do adolescente que lhes permite compreender a existência de diferentes sistemas de medição do tempo.

Para Wood (1995) a capacidade de sequencializar é fundamental para a compreensão histórica afirmando que “... o passado é um caos até ser sequencializado” (p.11). Considera também que a cronologia é um precursor na compreensão causal dos factos, contribuindo para que as crianças sejam capazes de ter em conta as consequências de um acontecimento. Para a autora a compreensão temporal não se limita a sequencializar acontecimentos, objectos e gravuras, etc., está também relacionada com a capacidade de compreender a duração, estando ambas relacionadas com a compreensão matemática. A representação do tempo numericamente é abstracta o que aumenta o nível da dificuldade. Além disso, Wood (1995) sugere que a compreensão da cronologia permite às crianças considerar pequenas e grandes consequências de um acontecimento, o que contribui para um tipo de compreensão que permite realizar julgamentos em relação ao progresso na História. Considera que para a compreensão do progresso existe uma grande diversidade de meios para a sua descrição, incluindo o colocar de acontecimentos por ordem e construções de linhas de tempo. Lomas (1990) reforça esta ideia ao afirmar que “a explicação histórica e também a descrição requerem a compreensão da sequência. Os acontecimentos não podem ser compreendidos sem ter em conta algum tipo de relação cronológica” (p.20).

Para Stow e Haydn (2004) é importante que os professores tenham bem claro o significado de cronologia e que a tornem explícita aos seus alunos, mostrando-lhes a diferença entre a cronologia como sequência de acontecimentos e a cronologia associada a termos relacionados com vocabulário de tempo incluindo também o próprio sistema de datação. Os autores consideram que esta competência que os alunos devem desenvolver é importante pois considera evidente que o desenvolvimento da capacidade de ordenar datas e acontecimentos ao determinar uma sequência própria dos acontecimentos, permite-lhes calcular o tempo entre os acontecimentos, compreendê-los, identificá-los num período e caracterizá-los.

Segundo Hodkinson (2003) alguns investigadores associam a cronologia ao desenvolvimento da cognição e maturação mental (Vikainen, 1961; Hallam, 1975; Diem, 1982; Thornton e Vukelich, 1988). Refere que estudos que se centraram sobre cronologia parecem sugerir que o desenvolvimento de esquemas sobre períodos históricos é importante para o desenvolvimento de cognição nas crianças (Vikainen, 1961). Hodkinson (2003) procurou investigar se a cronologia está associada ao

desenvolvimento cognitivo ou se métodos de ensino podem aumentar a sua compreensão.

Várias investigações demonstraram que a capacidade de sequencializar e a compreensão cronológica estão presentes em crianças pequenas, reforçando-se o papel do ensino no desenvolvimento deste conceito (Levstik e Papas, 1987; Harnett, 1993; Levstik e Barton, 1996; Barton e Levstik, 1996; Foster, Hoge e Rosch, 1999; Hoge e Foster (2002); Barton 2001a, 2001b, 2001c e 2001d, 2002; Hodkinson, 2003).

2.3.2. Duração

A duração, em termos de História, está relacionada com a quantificação de tempo, com o intervalo de tempo entre acontecimentos (Cooper, 1995). Também está relacionada com a passagem do tempo entre um conjunto de acontecimentos ou situações. A compreensão da passagem do tempo é muito importante para a conceptualização do passado pelas crianças, sendo esta fundamental para a compreensão temporal e extremamente importante para que as crianças tenham a noção de duração, fundamental para estimar o intervalo de tempo entre acontecimentos ou há quanto tempo esses acontecimentos ocorreram (Hodkinson, 2003).

Asensio, Carretero e Pozo (1989) consideram que o tempo histórico é em si mesmo uma duração, e resulta de “uma construção relativamente independente da métrica que lhe apliquemos. A duração temporal é uma noção que se aprende a construir e a ampliar” (p. 121). As crianças durante muito tempo têm uma concepção qualitativa do tempo e o tempo está associado ao que acontece nele, podendo alargar-se ou diminuir facilmente. Por exemplo, os alunos podem pensar que a pré-história não durou muito tempo, comparando com o que aconteceu noutros períodos históricos. Podem associar o tempo de duração deste período com o número de aulas dedicadas a ele comparativamente a outros, que ocupam um longo período de tempo de estudo. Os autores referem que os alunos em muitos casos verbalizam este convencimento de que a duração dos períodos varia em função da quantidade de acontecimentos aí ocorridos. Justificam a representação distorcida da duração temporal pelas crianças associando a vários factores. Uma das razões apontadas é que as crianças ainda não aprenderam a conservar as quantidades temporais tal como acontece com outras noções de quantidade que já dominam de outras áreas. Outra razão apontada é de que durante muito tempo as crianças não compreendem as relações entre as partes e o todo. Na investigação que realizaram dão mesmo exemplos que revelam a concepção distorcida das durações

temporais dos adolescentes. Concluem que a construção desta noção temporal é lenta e não resulta fácil. “A criança vai construindo pouco a pouco a partir da sua referência vital num universo temporal cada vez maior” (p. 123). Nos primeiros anos de escolaridade os alunos consideram que quantidades de tempo pequenas são muito grandes, têm uma concepção de tempo distorcida, pensam por exemplo que a pré-história durou 40 anos, possuem um horizonte temporal muito pequeno. À medida que vão ampliando os seus conhecimentos históricos sobre estas noções de temporalidade, descobrem que o tempo é imensamente grande. Segundo os autores é preciso esperar-se bastante tempo até que os alunos sejam capazes de realizar estimativas mais ou menos adequadas das durações e para que apresentem um horizonte temporal adequado.

Smith e Tomlinson (1977) consideram que a duração é um tópico central para a noção de História e que esta tem benefícios no ensino da História. Aplicaram conceitos e métodos sugeridos pela psicologia cognitiva e estudos experimentais sobre a percepção da duração no estudo exploratório que realizaram sobre a avaliação da duração histórica pelas crianças entre os 8 e os 15 anos. Participaram no estudo um total de 144 crianças, 60 nos três últimos anos do ensino primário e 84 dos três primeiros anos de uma escola secundária. Debruçaram-se sobre “avaliação da duração histórica”. Procuraram analisar a percepção que as crianças têm sobre períodos históricos e intervalos de tempo e verificaram que estas concebem os períodos históricos de forma subjectiva ou com uma aproximação temporal. Para ultrapassar este problema perguntavam-lhes directamente quanto tempo pensavam que o acontecimento ou a pessoa tinha durado, verbalizando também o intervalo de tempo entre os acontecimentos num período. Analisaram os dados de forma qualitativa e quantitativa e a partir deles identificaram 8 categorias: 1- Arbitrariedade: as crianças não sabem explicar por que colocaram os itens de determinada maneira, ou fazem-no de forma vaga ou incongruente; 2- *Puré Ornstein*: Os alunos associam a duração de um intervalo histórico ao número de itens que contém; 3- *Centrated Ornstein*: Os alunos associam a duração com o número de itens de um tipo particular; 4- Os alunos centram-se na actividade com os intervalos e avaliam a duração pelo número total da actividade; 5- *Ornstein*-independente escala transicional: Os alunos demonstram operações de uma ou ambas as categorias 2 e 3, mas têm necessidade de uma escala como por exemplo a do calendário; 6- Intervalo igual transicional: Os alunos parecem ter necessidade de uma escala com intervalos, mas são incapazes de utilizar adequadamente; 7- Coligação não-numérica: Os alunos são capazes de considerar sincronia e parcialidade entre os intervalos e

distinguir a distância; 8- Consiste em intervalos iguais: Os alunos consistentemente aplicam uma escala de intervalo igual, utilizando anos, e às vezes séculos e décadas.

Para Piaget (1946) problemas associados à duração só podem ser resolvidos quando as crianças adquirem estruturas operacionais que permitem a ordenação de relações temporais, que só surgem por volta dos 8-9 anos.

No entanto, Hodkinson (2003) demonstrou que instrução específica pode rejeitar a influência de estruturas cognitivas na compreensão da duração, e que esta pode até ser acelerada por este meio.

2.3.3. Sistema convencional de datação

Outro importante conceito associado ao conceito de tempo histórico é o processo de medição do tempo, e a compreensão das crianças do vocabulário de tempo que é utilizado para representar este sistema de medição. Implica a utilização de vocabulário de tempo subjectivo utilizado pelos mais pequenos: “muito tempo”; “há muito muito tempo”, “agora”, etc., a um sistema de medição convencional: década, século, milhares, milhões, gerações, a.C., d. C. Para Friedman (1982) “[u]ma das mais importantes características estruturais dos sistemas convencionais de tempo é a sua incorporação dos ciclos astronómicos e sociais” (p. 179). Referindo-se aos ciclos recorrentes (o ciclo diário, semanal e anual) salienta que estes estão associados ao ciclo social mas também às regularidades da natureza. Segundo o autor, “para compreender e eventualmente coordenar os sistemas temporais, as crianças devem desenvolver representações que incorporem informação quer, da ordem quer da recorrência dos elementos” (p. 179).

A importância da medição do tempo e da capacidade ou dificuldade que as crianças têm em adquirir e utilizar convenientemente este conceito é gerador de grande controvérsia entre investigadores. Para alguns investigadores a capacidade que as crianças têm em ordenar datas com base no sistema convencional está sujeito ao desenvolvimento maturacional (Oakden e Sturt, 1922; Friedman, 1944). No entanto, investigações indicam que as crianças não têm necessidade de saber datar de forma convencional para facilitar a sua compreensão histórica (Barton e Levstik, 1996; Downey e Levstik, 1988; Cooper, 1995). Para outros, datas evitam distorções e erros na compreensão temporal (Asensio, Carretero e Pozo, 1989).

Asensio, Carretero e Pozo (1989) defendem que os alunos precisam de referências e marcos temporais que os ajudem a ter uma compreensão de noções temporais, mas sem com isto querer valorizar o ensino da História em que é atribuído um papel de

relevo à memória e ao conhecimento de datas. Sobre a polémica de se utilizarem ou não datas no ensino da História, ou de se preferir utilizar períodos e grandes marcos históricos, os autores constataram na investigação que realizaram que em todas as provas que aplicaram os alunos revelaram “uma maior dificuldade para manusear períodos maiores do que períodos mais curtos e datas pontuais” (p. 127), isto porque os períodos implicam o conhecimento de uma data de início e de uma data do fim e de uma relação entre as duas datas.

Também Stow e Haydn (2004) reconhecem a importância do conhecimento do sistema de datação sem o qual a História seria uma disciplina sem sentido. Sem querer valorizar o ensino da História tradicional que dava particular ênfase a datas e à memorização, os autores concordam que as datas são um pré-requisito para a compreensão histórica. A eliminação da integração de datas no ensino da História nos curricula provocou nos alunos graves lacunas no conhecimento de acontecimentos históricos importantes e na sua localização contextualizada no tempo. No entanto, não consideram como no passado os professores preconizavam que a memorização de datas é um pré-requisito para a compreensão histórica.

Em relação a este aspecto Barton (2002) conclui que em relação a um determinado período estudado pelas crianças (e também advoga que se estudem vários períodos) além de se estudar a vida quotidiana se deve estudar também onde se localiza esse período em relação a outros estudados, isto é, há quanto tempo e datas que se lhe associam. Hodkinson (2003) preconiza a substituição gradual da utilização de vocabulário de tempo subjectivo pelo sistema convencional de datação. Procurou investigar a relação entre pedagogia e assimilação de datação convencional.

2.4. Relação entre conceitos de tempo, tempo histórico e compreensão histórica

Para Hodkinson (2003) tempo histórico “não está associado a ‘tempo pessoal’, a horas, dias e semanas, no entanto estes estão implícitos no desenvolvimento da compreensão temporal” (p. 19¹). Friedman (1982) argumenta que a compreensão do tempo cronológico que integra o calendário é pré-requisito para o desenvolvimento do sentido de tempo histórico, mas no contexto do ensino da História, deve ser o último foco de atenção. Thornton e Vukelich (1988, p. 70) consideram que na compreensão do

¹ Utilizámos uma cópia da dissertação de doutoramento do Doutor Alan Hodkinson em versão digital, em Word, que nos foi gentilmente enviada pelo investigador. Pode, pois, haver alguma pequena discrepância de paginação em relação à versão original.

tempo estão implicados três aspectos: tempo do relógio, tempo do calendário e tempo histórico.

Para Cooper (2005) “conceitos de tempo complicados envolvem compreensão de linguagem do tempo, sequências cronológicas, duração, causas e consequências sobre o tempo, semelhanças e diferenças entre passado e presente e medição do tempo” (p. 27). Esta mesma ideia é reforçada por Patriarca e Alleman (1987) ao afirmarem que nos conceitos temporais estão implicados os conceitos de duração e de permanência. Sem a compreensão de conceitos de tempo e de mudança é inevitável que se tenham limitações na compreensão do tempo histórico.

Seefeldt (1993) analisou vários conceitos temporais, como tempo, mudança, continuidade e passado. Procurou discutir como as crianças examinam a natureza destes conceitos, como são compreendidos pelas crianças e apresenta sugestões para a sua introdução a crianças pequenas. A autora faz a distinção entre tempo intuitivo e tempo operacional. Refere com base em várias investigações que as crianças pequenas têm um sentido intuitivo do tempo resultado da sua experiência, e as suas ideias intuitivas de tempo (que é também subjectivo) estão limitadas à percepção da sucessão, da duração do tempo e da sua capacidade de sequencializarem e organizarem as suas experiências diárias. Com base em Piaget (1946, p. 551) a autora afirma que o tempo intuitivo é limitado às relações de sucessão e duração dadas na percepção imediata interna e externa e o tempo operatório, baseia-se no pensamento lógico e envolve relações de compreensão de simultaneidade, de sucessão e duração, e está também associado a operações lógicas quer quantitativas quer qualitativas. Nesta perspectiva, as crianças só são capazes de utilizar operações de tempo (baseado no pensamento lógico) quando atingem o estágio das operações formais que surge por volta do começo da adolescência. No entanto, para a autora sequências temporais que requerem apenas uma comparação qualitativa, podem ser realizadas por crianças de quatro-cinco anos, que revelam já uma capacidade em sequencializar acontecimentos. A compreensão do tempo quantitativo implica a compreensão da duração, do intervalo de tempo. Afirma contudo com base na investigação sobre a compreensão de tempo pelas crianças que se pode afirmar que estas só por volta dos sete-oito anos estão preparadas para a instrução do tempo convencional. A autora acima referida considera que em relação ao conceito de mudança este vai-se alterando com a idade da criança. Este conceito implica a percepção de passagem de tempo, e por isso se torna um conceito difícil de aprender pelas crianças. As crianças mais novas têm pouca ou nenhuma capacidade para

compreender de forma lógica a conservação, e só por volta dos sete - oito anos é que as crianças têm a noção de mudança através da percepção desta nas suas vidas. Para as crianças dos 7-8 anos o tempo é descontínuo, assim como muito do tempo é local. Só com a introdução do tempo operacional é que as crianças compreendem a duração e a mudança e a passagem do tempo é entendida como um fluxo contínuo. Reconhece a autora, no entanto que através de instrução e experiências planeadas no ensino pré-escolar e na escola primária se pode promover a compreensão do conceito de mudança nas crianças. Através destas experiências de observação das mudanças nelas próprias e no ambiente circundante pode-se levar as crianças a entender que: “1- Mudança é contínua e sempre presente; 2- Mudança afecta pessoas de diferentes maneiras; 3- Mudança pode ser registada e tornar-se um relato do passado” (p 147). Seefeldt apresenta vários exemplos para estimular as crianças a adquirirem a noção de mudança: observar o que acontece às árvores ao longo do ano; mudanças que ocorrem na sala de aula; observarem fotografias de quando eram pequenos e aperceberem-se das mudanças em si próprias; fotografias de espaços, edifícios no passado e agora no presente e identificarem as diferenças. Relativamente ao conceito de continuidade da vida humana, apesar de não haver evidência empírica nem estudos que o confirmem, a autora refere que uma das formas para as crianças adquirirem e compreenderem este conceito é através da presença e do contacto intergeracional, possibilitando-se o contacto com pessoas de diferentes idades. Mas isto cada vez se torna mais difícil na sociedade actual. Para a autora o conceito de passado pode também ser promovido através do contributo dos mais velhos pelo recontar de histórias do seu passado, mostrar fotografias, objectos, etc. Podem recordar de várias maneiras o seu próprio passado, por exemplo quando estavam no jardim-de-infância, ou comparar as suas roupas quando eram pequenos.

Para Crowther (1982) a mudança é,

incessante, a que não se pode escapar e presente em tudo na vida - é um processo contínuo em que o homem é activo e passivo ao mesmo tempo (...) A mudança pode ser súbita e traumática ou gradual e quase imperceptível; pode resultar de escolhas individuais conscientes, ou pode ser imposta de fora. Podem ocorrer vários tipos de mudança simultaneamente e com diferentes níveis de intensidade, e haverá variações nos efeitos associados, alguns levando a um melhoramento e a um estado mais organizado, outros a insegurança e desânimo (p. 279).

Segundo Crowther, (1982) “A passagem do tempo em si mesma produz mudança ou uma nova estabilidade” (p. 279). Procurou compreender o conceito de mudança em crianças e jovens adolescentes, para isso perguntou-lhes: “O que significa para ti a

palavra ‘mudança’? “ (p. 281). Analisou as respostas dos alunos para verificar as diferenças na compreensão do conceito de mudança nos vários grupos etários. Constatou que:

As crianças de sete anos vêem a mudança em termos de realização de uma acção directa e como a substituição de uma coisa por outra. A partir dos dez anos há um reconhecimento da mudança como parte da ordem universal das coisas, particularmente em termos de transformação e desenvolvimento gradual. O estudo permitiu mostrar o conhecimento de alguns elementos temporais por parte das crianças e jovens adolescentes, mas pouco reconhecimento sobre os efeitos desintegradores da mudança (p. 279).

Também Lomas (1990) sugere um conjunto de recomendações para o ensino destes conceitos de tempo (mudança, desenvolvimento, continuidade, progresso e regressão). É importante por exemplo desenvolver nas crianças a ideia de mudança associada à História, pois é essencial para o estudo da História saber como as coisas mudam ou se desenvolvem. Para compreender correctamente a mudança deve haver alguma ideia da ordem pela qual as coisas aconteceram. É essencial que as crianças percebam que nem sempre mudança e desenvolvimento significam progresso. A mudança pode ser de progresso ou de regressão. Também é essencial que os alunos compreendam que desenvolvimento pode ter uma frequência variável e em diferentes tempos, e que tudo está constantemente a mudar. Associada a mudança pode coexistir a ideia de velho e de novo, pois o que é velho pode continuar num determinado espaço mas ser substituído noutra, mas no entanto uma nova ideia não significa de imediato mudança. Ideias acerca da mudança, desenvolvimento e continuidade são todas subjectivas, mas alguns desenvolvimentos e acontecimentos são geralmente reconhecidos como sendo mais importantes do que outros. A maneira como se percebe a mudança é resultado de um determinado contexto e época e juízos de valor sobre o progresso estão sempre a mudar. Por vezes muitas mudanças são ‘silenciosas’ e difíceis de separar. O desenvolvimento é raramente resultado de uma acção individual e é largamente baseado na acumulação de experiência de gerações passadas. A extensão do desenvolvimento não pode ser nunca propriamente medida porque é parte de um processo contínuo. A continuidade não é inferior a mudança, mas ambas podem ser factores causadores de ocorrência de acontecimentos. Quando as mudanças são grandes surge uma nova identidade, mas esta situação é difícil ou impossível de isolar. Considera ainda o autor que a compreensão da mudança e do tempo é ajudada por terminologia e convenções particulares. E termina reforçando o

ditado popular que geralmente se ‘apregoa’ de que o presente está ligado ao passado, por isso para compreender o presente é necessário estudar o passado.

2.5. A aprendizagem do tempo histórico pelas crianças

Veicula-se que aprendizagem do tempo histórico não é fácil para as crianças e que esta é uma componente importante para a compreensão histórica, integrando uma variedade de áreas da compreensão, incluindo a matemática, a linguística e a lógica (Stow e Haydn, 2004). É geralmente defendido por vários autores que a capacidade matemática é importante no desenvolvimento de conceitos de tempo (Bradley, 1947, Harrison, 1934, Vikainen, 1961, Rogers, 1967, citados por Hodkinson, 2003), Friedman, 1982, Lomas, 1990). Friedman (1982) considera que a matemática, os conceitos de número, tem uma grande ligação aos sistemas de tempo convencional. Argumenta que a compreensão dos números ordinais é fundamental para compreender as horas, os dias, semanas, e anos, “são elementos presentes no tempo do relógio e nas datas (p. 172). O domínio destes conceitos é pré-requisito para a compreensão quantitativa do tempo. Segundo o autor é por isso que o conceito de duração é difícil de assimilar e compreender pelas crianças e surge mais tarde, porque a “duração é expressa em números e muitas das operações que se aplicam aos números aplicam-se também a duração quantitativa. ”Parece pois produtivo para o investigador de conceitos de tempo convencional avaliar também conceitos de número e a relação entre o conhecimento dos dois domínios” (p. 172).

Lomas (1990) refere mesmo que “o tempo é calculado matematicamente. A compreensão aritmética dos números e datas surge mais tarde nas crianças” (p. 23). Para Hodkinson (2003) a aptidão matemática em geral por si só não é o factor determinante na assimilação da cognição temporal, afirmando não existir uma relação directa entre a influência da matemática e o desenvolvimento de conceitos chave de tempo histórico nas crianças, como por exemplo o de duração.

Vários autores são unânimes em concordar que a linguagem tem um papel central na aquisição, desenvolvimento e compreensão do tempo (Jahoda, 1963; West, 1981; Fraisse, 1982; Harner, 1982; Friedman, 1982; Wood, 1995; Lomas, 1990; Cooper, 2005; Hoodless, 1994, 1998, 2002; Stow e Haydn, 2004). Stow e Haydn (2004) consideram que a linguagem do tempo é um potente símbolo da compreensão do tempo pelas crianças, tendo este assunto sido alvo de várias investigações que a relacionam com a compreensão histórica. West (1981) na investigação que realizou comprovou que

a linguagem é um factor determinante na cognição temporal. Constatou as dificuldades que as crianças tiveram em “descrever por palavras o que viram em cada uma das imagens” (p. 9) que sequencializaram, possuindo um vocabulário reduzido, mas considerou exagerado os comentários das professoras quanto à pobreza da linguagem utilizada, que algumas a associam ao meio socioeconómico das crianças que se reflecte nas limitações intelectuais. Refere que a restrição no vocabulário das crianças foi um dos problemas que sentiu na sua investigação, e que a incapacidade revelada pelas crianças está mais associada à linguagem do que ao conhecimento em geral. Esta dificuldade de exprimir verbalmente a justificação para a ordenação temporal realizada por crianças foi referida por vários investigadores nos estudos realizados (Bullock e Gelman, 1979 referido por Thornton e Vukelich, 1988; Levstik e Papas, 1987; Harnett, 1993; Barton e Levstik, 1996; Levstik e Barton, 1996; Foster, Hoge e Rosch, 1999; Hoge e Foster, 2002; Barton, 2002). No entanto West (1981) verificou que em várias situações as crianças usaram vocabulário específico como astronauta e dinossauro. Notou que o vocabulário das crianças se foi alargando com o estudo das imagens, usando termos como: ‘victoriano’, ‘medieval’, ‘manuscrito’, ‘reprodução’, ‘contemporâneo’, reconhecendo “a diferença entre termos como ‘real’ e ‘realístico’; entre ‘contemporâneo’ e ‘moderno’, entre ‘imagem’ e pintura (p. 9).

Harner (1982) argumenta que as estruturas linguísticas podem afectar o processo psicológico que está envolvido na conceptualização do passado e do futuro. A compreensão temporal está associada também ao domínio dos tempos verbais, assim como dos advérbios, ontem, antes, já, agora, a semana passada, etc. Nas investigações que realizou sobre o uso de linguagem temporal por crianças pequenas notou que os tempos verbais no passado são complexos. Mas considera que o conceito de tempo verbal futuro é o mais difícil de compreender pelas crianças, pela sua complexidade na língua inglesa. Sugere também que a compreensão do futuro é o último dos três tempos (passado, presente e futuro) a desenvolver-se, provavelmente porque é o mais abstracto dos três tempos. Comprovou nas suas investigações que crianças de onze anos são capazes de realizar distinções temporais, não se devendo só ao desenvolvimento maturacional, mas porque estas assimilaram as estruturas linguísticas necessárias. A capacidade linguística é um factor determinante para a compreensão temporal.

Para Thornton e Vukelich (1988) a linguagem de tempo histórica deve ser ensinada nos estudos sociais tão cuidadosamente como a informação histórica. Lomas (1990) indica como um dos problemas no ensino dos conceitos de tempo o

envolvimento da linguística. A linguagem relacionada com o tempo é pouco familiar, quer ao nível do tempo dos verbos no passado, quer com termos como a.C., d.C., era, geração, ano, década, século, período e termos como progresso e regressão.

Para Patriarca e Alleman (1987) o ensino de conceitos de tempo requer uma instrução directa e os “estudos sociais são um fórum apropriado para isso” (p. 274). Consideram o tempo como um conceito importante para as disciplinas das ciências sociais, nomeadamente para a História, Geografia, Antropologia, Sociologia, Economia e Ciência política, pois em todas elas o tempo é um factor determinante. Uma outra razão para o ensino de conceitos de tempo é estes estarem presentes no curriculum, não só nas ciências sociais, mas também na matemática, nas ciências, na literatura, arte, música. Os estudantes devem usar e aplicar conceitos e *skills* de tempo em outras áreas. Também a aprendizagem do tempo é gradual, à medida que as crianças progridem na escola a exigência da compreensão temporal vai aumentando quer qualitativa quer quantitativa. Parece evidente a ideia de que a linguagem pode afectar a avaliação e a capacidade das crianças desenvolverem conceitos de tempo histórico.

Wood (1995) descreve o conceito de tempo como estando directamente associado a competências linguísticas. Associa o desenvolvimento da aprendizagem do tempo com a proficiência na linguagem, sendo esta aprendizagem difícil para as crianças pela existência de diferentes sistemas para descrever o tempo. Apresenta alguns exemplos concretos: “para datas, temos frases subjectivas (‘muito tempo’, ‘nos tempos antigos’), palavras que descrevem espaços de tempo (‘gerações’, ‘década’, etc.’), localização de acontecimentos (‘quando Granny viveu’, antes da ‘revolução’, termos sobre largos períodos de tempo (‘medieval’, mesolítico’) e para unidades mais pequenas e precisas (‘época Vitoriana, Renascença)’” (1995, p. 11).

Cooper (1995) descreve a linguagem como o instrumento para aceder ao passado com o qual as crianças podem refinar conceitos. Refere que é preciso estimular as crianças a utilizar linguagem e vocabulário de tempo, pois aprender sobre o passado pressupõe adquirir o vocabulário que, até certo ponto, é específico da História” (p.12). De entre os conceitos históricos, alguns estão relacionados com a passagem do tempo (ano, década, geração, século) ou com as mudanças que ocorrem no tempo (antigo, novo, igual, causa e efeito. Outros conceitos descrevem as características comuns de determinados períodos (romano, vitoriano). Certos conceitos não são exclusivos da História mas relacionam-se com ideias organizadoras presentes em todas as sociedades (agricultura, comércio). Outros definem grupos de pessoas que correspondem a épocas

passadas (cavaleiros), a edifícios (castelo), tecnologia (roda, galeão). Considera que as crianças numa primeira etapa são capazes de classificar os objectos como “antigos” e “novos”, sem conseguirem dar uma explicação deste agrupamento, mas na etapa seguinte podem realizar conjuntos de objectos velhos e de objectos em bom estado, e modificar o agrupamento ou sequência destes quando se introduz um objecto antigo mas em bom estado de que se conhece a data. Conseguem atribuir diferentes graus de tempo: “há muito muito tempo”; “há muito tempo”; “antigo”, etc. Afirma que,

os conceitos de tempo resultam particularmente difíceis de compreender porque são relativos e subjectivos. As pessoas de idade diferentes têm concepções diferentes de ‘pessoa de idade’, ‘tempo longo’ ou ‘há muito tempo. Ontem ou amanhã só se podem definir mediante uma regra abstracta (p. 13).

Hodkinson (2003) no estudo que realizou retirou várias conclusões sobre a variável linguagem: rejeita os postulados que defendem que as crianças não são capazes de compreender determinados vocabulários de tempo, como por exemplo século, ou de serem incapazes de diferenciarem períodos históricos. Os resultados descritivos e estatísticos do seu estudo provaram que as crianças são capazes de compreender vocabulário sobre unidades de tempo convencionais. Argumenta que se deve substituir gradualmente frases de tempo subjectivo (como por exemplo: há muito tempo, há muito muito tempo) por serem prejudiciais para o conceito de aceleração, por unidades temporais.

Vários autores acima referidos (Patriarca e Alleman, 1987; Thornton e Vukelich, 1988; Cooper, 1995; Hodkinson, 2003) sugerem que o contexto cultural e educacional pode influenciar a aceleração do desenvolvimento da compreensão da linguagem de tempo nas crianças.

Stow e Haydn (2004) consideram a aprendizagem de conceitos de tempo vital e importante no ensino da História na escola primária, tornando-se esta essencial para a compreensão histórica. Afirmam que “[o] conceito de tempo histórico, os *skills* a ele associados e ligações a outros conceitos é um dos aspectos mais essenciais para a compreensão pelas crianças do ensino primário com continuação no ensino secundário” (p. 96). A aprendizagem do tempo histórico, para além de ser uma parte fundamental da disciplina de História, dá-lhe coerência e é um importante factor de organização. Para além disto, apontam outras razões para o ensino do tempo e da cronologia nas aulas de História. O domínio de linguagem temporal, de vocabulário específico a ele associado, a compreensão do sistema de medição do tempo, isto é, da contagem do tempo a.C. e d.C.

a capacidade de manipular de forma correcta os séculos, ou de colocar períodos da História por ordem são competências essenciais para compreender melhor o mundo e a convivência em sociedade. Os autores terminam desejando que,

todas as crianças que saem da escola possuam um vocabulário sólido de palavras associadas ao tempo, um correcto conhecimento do sistema de datação, e estruturas bem desenvolvidas sobre como chegámos dos ‘ tempos mais antigos’ até onde e como estamos agora (p. 96).

2.6. Como promover a compreensão de tempo pelas crianças

Existem várias publicações e investigações resultado de pesquisas em sala de aula que revelam como desenvolver nas crianças a compreensão do tempo e da cronologia através do ensino.

Friedman (1982) comprovou que “dizer listas oralmente parece desempenhar um papel importante na aprendizagem das crianças do sistema convencional de tempo e provavelmente continua a ser vantajoso para determinados tipos de processamento nos adultos” (p. 183). Referem por exemplo recitar por ordem o nome dos meses do ano, pois permite facilmente identificar o mês anterior e o mês seguinte em relação a um determinado mês do ano, o mesmo é indicado para os dias da semana. Também o visualizar determinadas imagens (representações circulares) parece ajudar a conceptualizar a noção de continuidade, recorrência e oposição.

Frisámos anteriormente que Thornton e Vukelich (1988) referem que a compreensão de linguagem temporal específica (como por exemplo século, conversão de datas em séculos) está crucialmente dependente de instrução. Reflectiram sobre o valor da aprendizagem mecânica de alguns aspectos do tempo. Recomendam a utilização de estratégias que promovam a compreensão do tempo, destacando o papel das linhas de tempo, promovendo-se a aprendizagem em pormenor sobre períodos históricos. Referem a importância de se aprender algumas datas, destacando também o lugar que deve ser dado a actividades de sequencialização. Wood (1995) destaca a importância do conhecimento de algumas datas para ajudar os alunos a estabelecer marcos a serem usados na discussão sobre o passado.

Knight (1996) com base nos seus três estudos que desenvolveu incluindo crianças e jovens dos 5 aos 15 anos, mas principalmente com crianças da faixa dos 6-8 anos, salienta que se as crianças parecem ser confusas acerca do tempo histórico isso pode

acontecer porque elas nunca foram ensinadas sistematicamente sobre isso, ou se o foram, não o foram de maneira apropriada.

Cooper (2005) sugere um conjunto de métodos e meios de como desenvolver a aprendizagem e a compreensão de tempo associado ao tempo do relógio e do calendário. Alguns dos métodos baseiam-se no modelo proposto por Friedman (1982) do processo cognitivo de tempo das crianças, sendo estes:

- recitar em voz alta ou mentalmente listas de conjuntos de tempo, como por exemplo os dias da semana, os meses do ano; o número de dias de cada mês;
- associar um conjunto de assuntos com partes de unidades de tempo, por exemplo associar tempo com os anos de vida da criança ou com características dos costumes, arquitectura, ou artefactos associados com determinados períodos.
- codificar imagens: as crianças fazem círculos ou linhas para representar séries de unidades de tempo ou acontecimentos, linhas de tempo e rodas ou comboios com os anos dos alunos.

Também para Hodkinson (2003) a instrução desempenha um papel crucial no ensino de conceitos de tempo histórico. O autor provou através do seu estudo que os conceitos de tempo histórico, especialmente os de cronologia, duração e assimilação de datas do sistema convencional, podem ser desenvolvidos através de um curriculum especial, com recurso a métodos de ensino apropriados e aplicados de forma sistemática. Concluiu no seu estudo que a maturação apenas é um factor, a que se devem associar outros como a familiaridade do material e do conteúdo, o contexto de ensino e a interacção com outros estudantes. O modo como os professores ensinam o tempo pode influenciar os níveis de compreensão das crianças.

Stow e Haydn (2004) rejeitam no curriculum inglês a ideia de reintrodução de se memorizarem listas de reis e datas, como acontecia no passado. Mas acabam por destacar que “há determinadas áreas da história, tal como tabelas de tempo na matemática, que necessitam de prática e repetição, para que as crianças compreendam e retenham as ‘regras’ sobre o século, ou acerca da contagem do tempo a.C.” (p. 94). Stow e Haydn (2004, pp. 95-96) sumarizam uma lista de pontos que pode ajudar os professores a ensinar cronologia e também outros conceitos de tempo no ensino primário ou secundário. Alertam que é errado procurar-se estabelecer uma escala rígida por idades sobre o desenvolvimento e compreensão de tempo pelas crianças, pois por vezes crianças mais novas apresentam conhecimentos mais sofisticados de cronologia do que alguns alunos do secundário, que chegam a não terem conhecimentos básicos de

conceitos de tempo. Advogam a necessidade de um ensino sistemático sobre cronologia, recorrendo-se a vários métodos e estratégias. Para compreenderem o sistema cronológico as crianças necessitam estar familiarizadas com um conjunto de termos, e desenvolver a capacidade de os usar através da sua aplicação no ensino e discussão. A constante discussão e a utilização de vocabulário específico contribuem para a mudança de concepções erradas sobre ideias acerca do tempo. Consideram que datas e nomes de períodos de tempo podem ser aprendidos mecanicamente, mas a par com o desenvolver a compreensão da sequência, intervalos de tempo e duração. Referem que as crianças pequenas têm mais facilidade em distinguir o passado distante do que o passado recente quando comparam com o presente. Destacam a importância de se utilizarem frequentemente representações visuais de tempo durante os primeiros anos, mas aumentando-se gradualmente a complexidade. As evidências visuais, em que se incluem também os artefactos e edifícios, são um óptimo meio para desenvolver nas crianças a associação a um período ou idade. Todas as crianças têm alguma familiaridade com imagens do passado. A compreensão da cronologia pelas crianças pode ser efectivamente desenvolvida através de um conjunto de métodos usados de forma consistente e continuamente. Promover-se experiências variadas no ensino primário que promovam a História e a compreensão cronológica é uma mais-valia para o ensino da História no secundário. As actividades de sequencialização são uma dessas estratégias, mas devem ser complementadas com discussão. Os professores devem prestar atenção a como os alunos progredem em relação à aprendizagem do tempo, para isso devem verificar a aprendizagem de vocabulário de tempo, da utilização correcta do sistema de datação e a compreensão de conceitos de tempo, ou seja se conseguem progredir em todas estas áreas e verificar se estes os compreendem através da sua aplicação em vários exercícios.

Toda a revisão de literatura aponta para o desenvolvimento de conceitos de tempo e compreensão histórica. Alguns estudos, porém, são exemplos de aspectos concretos de estratégias que promovem esse desenvolvimento sendo por isso mais desenvolvidos noutros capítulos da revisão de literatura.

CAPÍTULO 3- COMPREENSÃO HISTÓRICA

Contribuições para este estudo surgem de investigações realizadas sobre compreensão histórica, especialmente sobre evidência, empatia e que, de certa forma estão associados a este estudo por invocarem conceitos relacionados com tempo histórico, como o de mudança, desenvolvimento, progresso e causalidade.

3.1. Estudos sobre evidência

Nos anos 80 vários projectos surgiram em Inglaterra com o objectivo de uma maior valorização e modificação do ensino da História que se encontrava marginalizado pelo currículo da época, como o projecto “The Schools Council Project: History 13-16”, implementado pelo Departamento de Educação da Universidade de Leeds, liderado na fase final por Denis Shemilt. Vários problemas tinham sido identificados no ensino da História: dificuldades sentidas pelos professores na selecção dos conteúdos mais pertinentes, isto por terem muita História para ensinar; pouco relevo dado às fontes no ensino da História; necessidade de se discutir a importância e a utilidade da História para os alunos. O projecto tinha como principal objectivo modificar os métodos de ensino da História nas escolas Inglesas. Com este projecto pretendia-se sensibilizar os professores para métodos de ensino mais adequados, com recurso a fontes como suporte do ensino da História, orientar os professores para a selecção de conteúdos, e ajudá-los a reconhecer a importância da História no currículo.

Em 1980 Shemilt no seu estudo de avaliação de “History 13-16 Project” relata um estudo integrado neste projecto que visava promover a educação histórica. Para isso procurou averiguar a concepção que os alunos tinham sobre a História comparando os resultados dos alunos de um grupo de controlo com os do projecto. Encontrou grandes diferenças nos dois grupos. Neste estudo Shemilt procurou analisar também as ideias dos adolescentes sobre vários conceitos: mudança, desenvolvimento, causalidade e explicação causal. Num teste aplicado aos alunos procurou analisar cinco ideias que estão subjacentes ao conceito de desenvolvimento histórico:

- 1) desenvolvimento histórico pressupõe mudança e continuidade;
- 2) o desenvolvimento pode ocorrer em diferentes proporções, este não é necessariamente linear;
- 3) o desenvolvimento pode levar a regressão como a progresso;
- 4) nem todos os potenciais acontecimentos relevantes são significativamente mais desenvolvidos; nem nenhuma linha de desenvolvimento é imune ao afinamento interno ou ruptura externa;
- 5) na História de qualquer cultura há geralmente múltiplas tradições que convergem e divergem, interceptam e interactivam (Shemilt, 1980, p. 11).

Os resultados revelaram uma compreensão conceptual superior, consistente e uniforme dos alunos envolvidos no projecto 13-16 (grupo experimental), mais evidente ao nível das três primeiras ideias associadas ao conceito de desenvolvimento histórico. No entanto, poucos foram os alunos, mesmo no grupo experimental, que revelaram compreenderem a ideia 4, que os acontecimentos relevantes nem sempre são mais desenvolvidos, e a última ideia revelou-se totalmente ausente em ambos os grupos de alunos.

O autor concluiu que o projecto teve enorme sucesso não só no desenvolvimento da compreensão histórica nos alunos, no desenvolvimento da capacidade de argumentação histórica contextualizada, mas também nas mudanças empreendidas pelos professores ao nível dos métodos de ensino da História e da relevância em termos curriculares atribuída a esta disciplina. Assim o projecto veio comprovar a hipótese de que “a compreensão dos métodos, lógica e perspectivas da História por parte dos alunos pode ser significativamente aumentada” (p.10).

Num outro estudo Shemilt (1987) centrou-se sobre o pensamento dos alunos, analisando como evoluem as suas ideias sobre evidência histórica, e o que pensam sobre o que os historiadores fazem. Durante cinco meses entrevistou alunos. Da análise dos dados o autor propõe um sistema de categorização constituído por quatro estádios de evolução lógica sobre a compreensão da evidência histórica, salientando que estes não devem ser vistos como estádios invariantes.

Estádio 1 - *O conhecimento do passado é dado como garantido* - não é questionada a autoridade dos professores, manuais ou as evidências, considerando-as iguais a conhecimento.

Estádio 2 - *Evidência é a base para informação privilegiada sobre o passado* - a evidência é identificada como a informação relatada por testemunhas.

Estádio 3 - *Evidência é a base para inferir sobre o passado* – distinguem facilmente evidências de informação e constroem de forma consciente inferências.

Estádio 4 - *Consciência da historicidade da evidência* – os alunos vêem a História como uma reconstrução do passado, reconhecendo que o conhecimento do passado levanta problemas metodológicos mais profundos do que o do presente.

Em 1987 Ashby e Lee a partir de uma investigação apresentam uma tentativa muito provisória de descrição das ideias dos alunos acerca da compreensão da evidência histórica, avançando posteriormente com uma categorização das ideias dos alunos num modelo de progressão de seis níveis que é descrito no artigo de Ashby (2003, pp. 54-55):

Nível 1 - Imagens do passado. O passado é visto com algo acabado e fixo. Os alunos encaram a evidência potencial como fundamental para ter acesso ao passado. Não colocam questões relacionadas com a fundamentação de afirmações históricas, apenas operam com distinção entre verdadeiro e falso mas sem uma base metodológica.

Nível 2 - Informação. O passado é encarado como algo fixo, acabado e conhecido. A evidência potencial é vista como informação. Quando fornecidas afirmações para submeter à evidência, comparam informação ou relatam fontes como forma de resolver o problema. Para responder às questões apenas invocam uma autoridade superior, como por exemplo a dos livros. Consideram que os conflitos existentes numa evidência potencial podem resultar de falta de informação ou da incapacidade ou maldade dos autores e professores.

Nível 3 - Testemunho. O passado é narrado mal ou bem. Os alunos compreendem que a História tem uma metodologia própria para testar as afirmações sobre o passado. Os conflitos entre a evidência potencial são pensados de forma apropriada através da opção do melhor relato. As distorções, exageros e omissões de informação num relato fornecem a ideia de simples dicotomia verdade/mentira. Os autores são vistos como testemunhas oculares, quanto mais directas melhores serão os relatos.

Nível 4 - Tesoura e cola. O passado pode ser elaborado a partir de diferentes relatos retirando-se de cada um o que há de mais verdadeiro. Noções de distorção e outras são complementadas por questões sobre qual dos autores está em melhor posição de saber.

Nível 5 - Evidência em isolamento. Afirmações do passado podem ser inferidas a partir de fragmentos de evidência. A evidência pode sustentar questões para as quais não há relatos ou testemunhos, podendo os historiadores estudar o passado e os factos

mesmo sem nenhum testemunho. A evidência pode ser incompleta, mesmo sem questões de mentira o seu peso depende das questões que colocarmos.

Nível 6 - Evidência em contexto. A evidência é vista como no nível anterior, integrada no seu contexto histórico, para isso temos que saber quem a produziu, qual o seu significado e como se relaciona com a sociedade que a produziu.

Para Ashby (2003) a evidência histórica é essencial para a compreensão histórica, por isso é fundamental que os alunos aprendam a interpretar as fontes, a realizar inferências, a irem além de uma análise superficial das fontes. O programa em Inglaterra permite constatar a importância que é dada à investigação histórica e ao conceito de evidência como essenciais para a educação histórica dos alunos, cabendo aos professores desenvolver nos alunos aptidões que promovam a compreensão específica da natureza da evidência. A educação histórica tem por finalidade assegurar “a compreensão do aluno de que o conhecimento do passado assenta na interpretação do material que o passado deixou para trás, que isso foi reconstruído com base na evidência, não sendo uma simples cópia do passado” (p. 41). Neste sentido, para a autora “[a] evidência histórica situa-se entre o que o passado deixou para trás (as fontes dos historiadores) e o que reivindicamos do passado (narrativas ou interpretações históricas)” (p. 42). O conceito de evidência não é aqui entendido como fonte, mas sim como a interpretação das fontes, e o que elas nos podem dizer acerca do passado após serem interrogadas. Argumenta assim que

as fontes, por elas próprias, não podem ser designadas ou não como evidência somente com base nesta interrogação, visto que é o relacionamento entre a questão e a fonte, tratada como evidência, que determinará o valor que lhe pode ser atribuída para uma investigação específica ou como fundamentação em resposta a uma questão (p. 42-43).

Nesta comunicação apresentada nas segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica, realizadas na Universidade do Minho, Ashby apresentou algumas conclusões das suas pesquisas acerca da compreensão da evidência histórica, integradas no Projecto CHATA. O estudo foi realizado com alunos ingleses do 3.º, 6.º e 9.º ano, tendo sido analisadas as respostas dos alunos a três séries de tarefas, pretendendo averiguar a forma como os alunos usavam um conjunto de fontes para validar determinadas afirmações históricas.

A partir da análise da resposta dos alunos, a investigadora constatou que alguns alunos, principalmente os mais novos, não fizeram uso ou atribuíram qualquer

importância às fontes nas respostas dadas, justificando a escolha da história tida como verdadeira apenas pelas suas qualidades particulares (por que é acerca de... eu gosto do... é excitante ...). Outros focalizaram na história a quantidade de informação contida, negligenciando as fontes. Se para alguns a validade das histórias estava associada à quantidade de informação, para outros, foi antes o tipo de informação que se tornou importante para a veracidade da história. Algumas respostas dos alunos, embora ainda focadas nas histórias, revelaram pensamentos mais sofisticados acerca da natureza da informação e da dimensão para justificar a validade da história. Outros alunos relacionaram algumas fontes com afirmações das histórias, mas muitas vezes, utilizaram as fontes como meio para justificarem e confirmarem a sua escolha. Alunos mais velhos valorizaram o testemunho como fonte de credibilidade, pelo facto do autor ter vivido na época dar mais veracidade aos factos relatados. Isto levou os alunos a privilegiarem o testemunho em detrimento de outras fontes que foram consideradas irrelevantes ou menosprezadas. Alguns alunos mais velhos tratam as fontes como um conjunto e comparam todas as informações nas histórias o que lhes permite reconhecer qual das histórias é a verdadeira. Outros alunos revelaram uma compreensão mais sofisticada ao testar e aplicar estratégias de refutação das fontes, identificando do conjunto das fontes as que têm mais valor e que os ajudaram a medir a credibilidade da informação apresentada.

Conclui a autora que, a investigação sugere que os alunos mais velhos revelam uma compreensão mais sofisticada da evidência histórica e abordagens para testar afirmações, mas também constatou que há alunos mais novos que conseguem pensar em níveis mais elaborados que muitos alunos mais velhos.

Destaca um conjunto de ideias-chave para o ensino da evidência sugerindo algumas recomendações. Não basta que os alunos interroguem as fontes para verificar a credibilidade das fontes, pois isso por vezes leva-os apenas a considerar as fontes como credíveis e não credíveis, rotulando-as o que condicionará o seu uso. Estas só podem ser válidas ou não, quando integradas no contexto do seu uso como evidência, “tem que ser consideradas à luz do seu potencial para validar uma informação, sustentar uma teoria, ou fundamentar uma resposta a uma questão, independentemente das suas imperfeições como informação” (pp. 49-50).

Cooper (2005) destaca que um dos objectivos do ensino da História no ensino primário é contribuir para que as crianças sejam capazes de pensar em termos históricos para isso é fundamental aprender como se constrói a História e qual o papel que os

historiadores têm no processo da sua construção. A História está relacionada com causas e consequências ao longo dos tempos, com o modo, e as razões que expliquem as diferenças da sociedade no passado da sociedade actual e o que causou essa mudança. Considera que conceitos de tempo, mudança, causa e consequência, semelhança e diferença são raramente desenvolvidos no ensino da História. Os historiadores ao investigar sobre o passado colocam muitas questões que procuram responder, para isso realizam pesquisas, indagam as fontes, realizam inferências e deduções. Estes interpretam a evidência através de um processo de pensamento dedutivo, mas a construção da evidência é um processo incompleto, e por esta razão, mais do que uma interpretação é legítima, mas a produção de um conjunto de interpretações válidas envolve pensamento que designa por ‘imaginação histórica’. As crianças não devem ter uma simples visão do passado mas devem ser ajudadas a perceber como diferentes pessoas, em épocas diferentes, constroem diferentes interpretações com mais ou menos validade. Considera que crianças pequenas podem e devem ser incentivadas a desenvolver as suas competências cognitivas através de exercícios de inferência, a partir de evidências. Este processo deve ser gradual e progressivo, caminhando-se para níveis de compreensão mais avançados e sofisticados. Segundo a autora, existem vários tipos de evidência: *História* oral, artefactos, imagens e fotografias, mapas, estatísticas, textos. Nas evidências escritas incluem-se: documentos, leis, campas, inscrições, diários, jornais, literatura contemporânea.

Em 1991 Cooper apresenta uma investigação sobre esta problemática no âmbito do seu doutoramento *Young Children’s Thinking in History*, no Instituto de Educação da Universidade de Londres, dando particular relevo à evidência histórica entre outros conceitos de segunda ordem. O estudo teve como objectivo verificar se alunos do 4.º ano (8-9 anos) eram capazes de se envolver na resolução de problemas históricos e fazer deduções a partir de fontes históricas. Pretendeu ainda averiguar em que medida as estratégias de ensino eram determinantes para o desenvolvimento do pensamento histórico nas crianças, assim como verificar se a utilização contínua e consistente de determinadas estratégias acelera esse desenvolvimento. O estudo integrou duas turmas experimentais do ensino primário dos arredores do sul de Londres e uma turma de controlo de uma outra escola. Na escola experimental, realizou o estudo piloto e no ano seguinte, um segundo grupo desta escola realizou o estudo principal e no 3.º ano outro grupo realizou também o estudo. Nas duas turmas experimentais do 4.º ano, a investigadora assumiu o papel de professora-investigadora, utilizando estratégias

seleccionadas criteriosamente e comparou os resultados com a turma de controlo que seguiu os métodos tradicionais de ensino, leccionados por uma professora experiente. Os três grupos foram inicialmente comparados em termos de capacidade através de análise de variância e co-variância usando NFER Non-Verbal Reasoning Test BD como covariável. Foram leccionados as mesmas quatro unidades de História: Idade da Pedra, Idade do Ferro, Os Romanos e os Saxões. Cada unidade foi ensinada de acordo com o que é recomendado pelo curriculum. Foram dispendidas duas horas por semana para o ensino da História.

O grupo de controlo seguiu os métodos de ensino habituais enquanto nos grupos experimentais realizou actividades integradoras, implementou discussão na sala de aula e realizou visitas de estudo:

- Discussão sobre o conceito de evidência, distinguir entre ‘o que conhece’, que ‘supõe conhecer’, e o que ‘deseja conhecer’.
- Discussão das evidências históricas apresentadas aos alunos que envolvia seleccionar conceitos-chave de diferentes graus de abstracção (ex. flecha, arma, defesa).
- Realização de visitas em cada unidade temática a locais históricos onde os alunos podiam observar fontes históricas (ex. para a Idade da Pedra visitaram Grimes Graves e para os Romanos a Villa Romana Lullingstone).
- Integração de outras disciplinas em cada uma das unidades temáticas, promovendo-se a interdisciplinaridade.

No final de cada unidade, todos os grupos realizaram cinco exercícios escritos sobre evidências, com a duração de meia a uma hora em dias consecutivos, a partir da observação de cinco tipos de evidência (um artefacto ou imagem deste, uma imagem, um diagrama, um mapa, e uma fonte escrita). O objectivo que pretendia era que as crianças fizessem inferências com base nas evidências e verificar quais as fontes que para elas eram mais difíceis de interpretar, se as escritas, ou as visuais. No primeiro grupo experimental também efectuou gravação da discussão oral em grupos pequenos com base nas fontes usadas, discussão conduzida. No segundo grupo experimental, no ano seguinte, na discussão em grupo nenhum adulto esteve presente.

Para além disso, ao segundo grupo experimental foi-lhe dado um teste escrito para a construção de uma História, a partir de uma fonte relacionada com um determinado tópico como religião, crenças, mitos e ritual, em que estes a partir de uma imagem

elucidativa aplicam todos os conhecimentos que possuem, explicando as suas crenças e ideias acerca do período.

Comparou os resultados dos exercícios escritos entre o grupo experimental e o grupo de controlo e da análise dos dados recolhidos desenhou uma categorização, usando uma escala de 10 pontos, construída a partir de padrões de desenvolvimento do pensamento dedutivo definido pela psicologia cognitiva (Piaget, 1932) e na sua aplicação em investigação histórica (Ashby & Lee, 1987a):

Nível 1- ilógico;
Nível 2- lógica incipiente, expressa de forma pouco clara;
Nível 3- argumentação utilizando a informação dada;
Nível 4 e 5- um ou dois argumentos para além da informação dada;
Nível 6- tentativa de argumentação sequencial inadequadamente expressa;
Nível 7 e 8- um ou dois argumentos lógicos sequenciais em que o segundo se baseia no primeiro, ligados por “portanto” ou “porque”;
Nível 9 e 10- uma sinopse dos pontos prévios utilizando um conceito abstracto (Cooper, 2005, p.143).

Os resultados da análise dos testes escritos sobre evidência da unidade 1 (A Idade da Pedra), aparentemente sugeriram que a escala de pensamento dedutivo reflecte níveis de pensamento, mas não expressa diferenças na qualidade das inferências do grupo de controlo e do grupo experimental. Verificou que as respostas do grupo experimental foram mais diversificadas e apoiadas na evidência, enquanto no grupo de controlo foram mais repetitivas, estereotipadas e com anacronismos, e pensavam que as pessoas no passado eram mais simples.

Procurou analisar melhor a diferença de qualidade das inferências na unidade 2, tendo as respostas dos alunos sido agrupadas em três categorias de investigação histórica com base nas ideias de Collingwood (1939): “Como foi feito? Como foi usado? O que significou para as pessoas na época?”

As respostas dos alunos sugeriram que através da resposta a questões sobre evidência tendem gradualmente a considerar e a explicar o ponto de vista das pessoas que viveram no passado. Isto foi mais evidente no grupo experimental que esteve sujeito a estratégias de ensino que encorajaram as crianças a fazer suposições válidas sobre a evidência.

Em conclusão os resultados do seu estudo (Cooper, 1991) sugerem que as crianças foram capazes de realizar um conjunto de deduções válidas acerca das imagens, artefactos, diagramas, mapas e documentos, usando vocabulário aprendido,

distinguindo entre certeza e probabilidade. A discussão revelou ser mais rica, com mais informação do que as respostas escritas, com a presença ou não do professor na sala de aula. Verificou ainda que através de um ensino que promova a construção de suposições válidas sobre a evidência as crianças tendem a ter em conta as ideias dos outros povos e sociedades. Afirma ainda que estratégias de ensino são importantes para o desenvolvimento do pensamento histórico, e que desde muito cedo as crianças podem ser iniciadas em exercícios de inferência e ajudadas na resolução de problemas utilizando-se para isso ferramentas e instrumentos didácticos adequados. A autora realça a ideia de que as crianças, mesmo as mais novas, de 6, 7 e 8 anos podem e devem pensar historicamente, desde que para isso sejam confrontadas com tarefas que as façam lidar com conceitos de segunda ordem, contribuindo para o desenvolvimento gradual e progressivo da compreensão histórica.

No âmbito do projecto *Concepts of History and Teaching Approaches 7-14* (CHATA) financiado pelo Economic and Social Research Council, Lee, Ashby e Dickinson (1996) tiveram como objectivo central analisar as mudanças das ideias acerca da História dos alunos entre os 7-14 anos. O projecto centrou-se na compreensão meta histórica e na progressão das ideias das crianças em relação aos conceitos de segunda ordem como evidência, narrativa, causa, explicação, empatia histórica e compreensão histórica. Os principais objectivos do projecto eram: “(...) aumentar a compreensão da progressão dos alunos ao lidarem com conceitos de segunda ordem a evidência e a explicação (fase I), desenvolver caracterizações de abordagens didácticas e o currículo (fase II), e por outro a compreensão da progressão da compreensão de conceitos de segunda ordem (fase III)” (1996, p. 6)

Em vários artigos Peter Lee apresenta o mesmo estudo (2001, 2003, 2004, Lee, Dickinson e Ashby, 1997; Lee e Ashby, 2000), com diferentes enfoques e etapas, em que procura analisar as ideias dos alunos sobre a compreensão de conceitos de segunda ordem, a narrativa histórica e a evidência histórica. No artigo de 2001 descreve a metodologia do estudo. A amostra era constituída por 320 alunos com idades compreendidas entre 7 e 14 anos, de três escolas primárias e seis secundárias. A investigação seguiu um conjunto de procedimentos para a recolha dos dados: apresentação de narrativas com versões diferentes sobre um mesmo tópico; realização de três conjuntos de tarefas pelas crianças em três momentos diferentes ao longo de três semanas; as mesmas perguntas para todas as crianças; duração da actividade variou em função da idade das crianças, as de 12-14 anos mais ou menos 90 minutos enquanto

para os mais novos foi necessário o dia todo; realização de tarefas escritas nas três tarefas, complementadas com entrevistas a 122 alunos.

Com esta pesquisa Lee (2001) procurou analisar como os alunos interpretam duas versões sobre o mesmo acontecimento histórico e a partir daqui construir um modelo sobre a progressão das ideias dos alunos sobre narrativas históricas. Os alunos em três tarefas analisaram três pares de histórias diferentes, em banda desenhada, com temas diferentes. Para a mesma história utilizaram duas versões diferentes com informação contraditória. Para todos os três pares de histórias perguntou que diferenças existiam entre elas e por que existiam essas diferenças.

Na primeira tarefa, a primeira história referia os benefícios dos britânicos com a ocupação romana, os progressos materiais e a paz que aportaram para as ilhas Britânicas. A segunda enfatizava a vida agradável antes da chegada dos romanos e a imposição do modo de vida dos romanos. Assim a primeira, reporta-se à vida material enquanto a segunda à cultura e às ideias impostas pelos romanos e a permanência destas ao longo do tempo.

As duas histórias da segunda tarefa relacionam-se com o fim do Império Romano. A primeira história associa o fim do império às invasões bárbaras, com o fim do império Romano do Ocidente em 476. A segunda versão centra-se nos problemas internos do império, e indica que o “verdadeiro fim” do Império ocorreu com a conquista de Constantinopla pelos Turcos em 1453.

As histórias na tarefa três eram sobre a ocupação das Ilhas Britânicas pelos Saxões. A primeira apresentava com detalhes a chegada dos Saxões, enquanto a segunda era sobre o longo período de ocupação dos Saxões, através da unificação dos reinos Ingleses.

A questão central que foi colocada às crianças era: “Como podia haver diferenças ao contar-se a mesma história?”

Analisou as respostas dos alunos nas categorias organizadas em níveis de progressão lógica: *Natureza* (é a natureza da história que é diferente uma da outra); *Autor* (diferenças nas histórias ocorrem por terem sido escritas por autores diferentes); *Diferença* (diferenças ocorrem porque são sobre coisas diferentes, tempos ou lugares); *Conhecimento* (histórias diferem devido ao problema de se obter conhecimento sobre o passado; *Conto* (a diferença está apenas na maneira como as histórias são contadas; as histórias são as mesmas).

Verificou que as crianças mais novas, à pergunta sobre quais as diferenças entre as duas histórias, tendiam a dizer que estas eram idênticas, falavam sobre a mesma coisa, embora escritas de maneira diferente, enquanto outras apontaram diferenças de pormenor. Um outro problema referido por algumas crianças, relaciona-se com a impossibilidade de os historiadores conhecerem realmente o que se passou, por não terem estado lá, o que contribui para que em algumas histórias haja falta de informação, ou até informação inventada. Outras indicam que no reconto da história se vão alterando pormenores. Conclui que para as crianças mais novas a diferença está na forma como se conta a história e estas não perceberem que se pode contar a história sobre perspectivas diferentes.

Os mais velhos, alguns indicam a diferença de conhecimento sobre o assunto, atribuindo responsabilidade ao autor como sendo este o principal factor de mudança da história. Um pequeno, mas ainda significativo número de alunos mencionam a possibilidade do autor ter cometido erros, embora alguns apontem como causa para isso mais as fontes materiais recolhidas do que a sua interpretação. Outros ainda apontam a diferença de ponto de vista dos historiadores, dar menos ou mais informação, ou ter acesso a diferentes fontes de informação. Embora os mais velhos atribuíssem as diferenças entre as histórias ao autor, há crianças mais novas entre os sete e os nove anos, embora em número reduzido, que indicaram também que as diferenças estão relacionadas com a própria natureza da história. Este nível de pensamento mais sofisticado revela que alguns alunos reconhecem que as histórias do passado são uma reconstrução do autor, que estabeleceu para isso parâmetros, e que estes podem ter diferentes perspectivas sobre o mesmo assunto estudado. Considera assim que ao trabalhar-se estes conceitos com os alunos se deve proceder a uma selecção criteriosa da informação, que “não devemos apresentar muitos pontos de vista diferentes em simultâneo, é preciso dar a base histórica conceptual, dar os primeiros passos, para fazer compreender que as histórias podem ser válidas e dizer coisas diferentes” (2001, p. 20). É possível trabalhar com as crianças estes conceitos, para isso é necessário dar-lhes meios e estratégias que promovam o desenvolvimento da compreensão da natureza histórica.

Este estudo permitiu ao autor verificar uma certa tendência para a progressão das ideias em função da idade, realçando no entanto que “[a]s crianças de 7 e 8 anos pensam de forma diferente das de 14 anos e vice-versa. Mas há alunos de 7 anos que pensam

como os de 14 anos. Há crianças que já sabem que as histórias não são cópias do passado, elas são construídas” (Lee, 2001, p. 20).

Lee (2004, p.154) sistematizou os resultados obtidos num modelo de categorização sobre a progressão das ideias acerca da narrativa e a sua relação com o passado.

Nível 1- O passado como um dado - os alunos consideram as histórias idênticas, são sobre o mesmo assunto, a diferença estava apenas na forma de as contar.;

Nível 2- O passado como inacessível - os alunos consideram que era impossível saber o que aconteceu, não estiveram lá, não presenciaram o acontecimento. As diferenças nas narrativas resultam da falta de acesso directo ao passado.

Nível 3- O passado como determinante da estória - os alunos consideram que as estórias diferentes resultam do acesso à informação, de falhas e erros de informação.

Nível 4- O passado como um discurso mais ou menos enviesado - os alunos consideram que as diferenças resultam do contributo do autor, com distorções, exageros e dogmatismo.

Nível 5- O passado é seleccionado e organizado a partir de um ponto de vista - os alunos compreendem que as narrativas são escritas por alguém com legitimidade, e que estas não são cópia do passado, devendo-se as diferenças à selecção dos dados pelos autores.

Nível 6- O passado como (re)construção em resposta a uma dada questão e de acordo com critérios - Os alunos consideram que as diferenças nos relatos dependem da posição e escolhas do autor, está na natureza da história. (Lee, 2004, p. 154)

Com base nesta categorização, Peter Lee sustenta que este modelo é uma primeira aproximação, e mais trabalhos têm que ser desenvolvidos para verificar as mudanças nas ideias dos alunos acerca das narrativas históricas, em relação ao aumento da sofisticação na progressão da compreensão da natureza e conhecimento histórico.

Barton (1997) observou um 4.º e 5.º anos desde Agosto a Março, num total de 63 observações, durante 90 horas, procurando perceber as ideias destes alunos acerca da evidência histórica tendo realizado um estudo qualitativo em duas salas de aula. Para a realização desta investigação o autor usou três técnicas de recolha de dados: entrevistas com alunos (entrevistas formais, semi-estruturadas e discussões informais); observação de aulas e observação participante (incluindo frequentes conversas com as duas professoras das turmas observadas acerca do conhecimento que os alunos têm e das suas capacidades); e análise dos trabalhos escritos realizados pelos alunos. O autor realça a

importância das duas primeiras técnicas como cruciais para perceber a compreensão do tempo histórico pelos alunos. Destaca que a observação participante permitiu observar os alunos em contexto real de sala de aula, o que não é possível com as entrevistas. Na entrevista formal mostrou aos alunos uma série de fotografias da História da América que estes sequencializaram, tendo também que a justificar e colocando-lhes uma série de questões sobre o que entendem por História, assim como questões específicas sobre o que realizaram ao longo do ano na sala de aula.

Os dados foram analisados através do processo de indução analítica. Para a categorização dos dados diz ter-se baseado na categorização proposta por Seixas (1995) sobre pensamento histórico. Inicialmente procedeu a uma articulação entre os dados recolhidos na observação das aulas, nas notas de campo, na transcrição das entrevistas e nos trabalhos escritos dos alunos. Submeteu os dados a uma análise de conteúdo mais sistemática, tendo categorizado os dados de acordo com a categorização inicial, tendo sido algumas delas eliminadas, outras combinadas ou acrescentadas. Analisou os dados categorizados utilizando por vezes o método de *cross-case-analysis* e *constant comparison*. Os dados analisados permitiram generalizações descritivas sobre o pensamento dos alunos.

Neste estudo os alunos foram envolvidos numa série de actividades sobre vários tópicos de História. No início do ano recolheram informações sobre a sua História pessoal e desenvolveram linhas de tempo e apresentações sobre as suas vidas. Investigaram em grupo também ao longo de várias semanas mudanças na vida quotidiana (desporto, trabalho, utensílios domésticos, carros, etc.), utilizando livros, artefactos e entrevistas.

Manifestaram ao longo das várias actividades que realizaram a sua opinião acerca da História e da sua importância. Realizaram as várias actividades com entusiasmo, referindo muitas vezes que estas eram interessantes. Muitos alunos chegaram a afirmar que a História era a sua disciplina favorita e a maioria tinha uma grande confiança sobre eles próprios e outros sobre as actividades que desenvolveram na História. Alguns indicadores demonstraram esse entusiasmo e satisfação em aprender História, pelo desejo de completarem o projecto que estavam a desenvolver na sala de aula, procurando obter informações adicionais através de outras fontes, conversas com os pais e avós sobre o que aprenderam na escola e nas apresentações realizadas na sala de aula sobre a sua História pessoal ou outros assuntos pesquisados.

Relativamente à pergunta “Como é que as pessoas aprendem História, que tipo de fontes usam para obter informação histórica?”, destacaram o papel dos pais e avós na transmissão de conhecimentos históricos, ou seja o uso de fontes orais. Só ocasionalmente referiram os livros como fontes para aprender sobre o passado. Quando confrontados com a pergunta “Como é que as pessoas que escrevem sobre o passado sabem o que aconteceu?”, os alunos para além das versões escritas e da transmissão oral, referem que estes livros foram escritos por pessoas no passado, que assistiram aos acontecimentos históricos. Alguns alunos reconheceram que alguns livros foram escritos no presente, embora pensem que se basearam em relatos que foram passando de boca em boca. São poucos os alunos que referem artefactos como fontes para a construção da História, assim como jornais ou diários. Só quando confrontados com fotografias ou representações icónicas as referem como fontes para o conhecimento do passado. À medida que vão desenvolvendo actividades ligadas à História, os alunos vão adquirindo mais experiência na recolha de informação histórica, usando várias fontes nas suas pesquisas, desde pessoas, fotografias, artefactos, documentos, fontes secundárias, como livros contemporâneos de História. Só depois de terem participado em actividades que incluíam estas fontes foram capazes de identificar e listar de forma rápida muitas delas.

O autor neste estudo descreve como é que os alunos avaliam a evidência e reconciliam relatos contraditórios. Quando confrontados com diferentes relatos sobre um acontecimento histórico os alunos sugeriram vários factores que influenciam na consistência dos diferentes relatos.

Este estudo demonstra a complexidade da compreensão da evidência histórica pelos alunos. Barton (1997) concluiu que este estudo permitiu revelar que os alunos apresentam muitas capacidades de compreensão sobre a consistência das fontes, mas também identificar as dificuldades que apresentam no uso destas, principalmente em elaborar a partir delas conclusões sobre a evidência histórica. Aponta três razões para isso. A primeira razão prende-se com o facto de os alunos terem pouca ou nenhuma experiência no uso da evidência histórica quando realizam tarefas sobre História, mas também pelo facto do ensino da História não ser realizado de forma sistemática e ser pouco centrado em questões sobre evidência. A segunda razão relaciona-se com a forma narrativa de ensino da História. A terceira, “explicar que os estudantes já estão capazes de demonstrar que o conhecimento histórico que não tem bases evidentes requer colocar o seu pensamento histórico num contexto mais amplo do que o do meio escolar ” (p.

421). Constatou que embora os alunos tivessem conseguido analisar de forma crítica fontes históricas raramente o fizeram de forma espontânea, e ao analisar relatos históricos ignoravam o tipo de fontes ou tratavam-nas de igual forma. Este estudo revela que o uso da evidência deve ser contínuo e centrado no ensino da História, devendo o professor ajudar os alunos a clarificar a evidência das fontes e as suas conclusões. Sugere também o estudo que os alunos deviam beneficiar de uma utilização mais cuidada no uso das narrativas históricas, e que os interesses dos alunos talvez aumentassem se focassem determinados contextos históricos significativos da sociedade.

Levstik (1996) defende que os alunos para compreenderem História têm que ter acesso e manipular vários tipos de fontes, destacando por exemplo o recurso a fontes primárias, visitas a museus e monumentos locais, pesquisas na Internet, observação de objectos, ler livros, utilizar o manual. É necessário estimular os alunos a utilizar e interpretar diferentes tipos de fontes, assim como levá-los a reconhecer as limitações de muitas dessas fontes, promovendo-se nos alunos a análise e crítica das fontes, tal como é exercida pelos historiadores na construção da História. Neste artigo relata parte de um estudo realizado com alunos do 3.º ano sobre como estes procedem a pesquisas históricas e como posteriormente as relatam de forma escrita. Constatou que os alunos apesar do enorme esforço e cuidado realizado na pesquisa efectuada, esta não se reflectiu na qualidade dos textos escritos pelos alunos, estes sentiram dificuldades em transmitir por escrito o resultado das suas pesquisas, proceder a interpretações e construir evidências, predominando nos seus textos a ficção. Apresenta como explicação para este facto a falta de experiência dos alunos em escreverem narrativas históricas, sendo necessário para isso tempo, paciência e encorajar os alunos a procurar nas suas pesquisas evidências históricas credíveis, assim como ensinar os alunos a analisar diferentes tipos de fontes (orais ou escritas) e terem em atenção a perspectiva do autor.

VanSledright e Kelly (1998) defendem que existe um certo consenso entre historiadores, educadores e investigadores sobre a compreensão histórica envolver um número de facetas, como: a capacidade para pensar historicamente, para analisar e interpretar o passado e conduzir investigação histórica; envolve também a capacidade de compreender as acções das pessoas no passado e situar o que é aprendido no seu contexto histórico; implica aprender a avaliar as narrativas históricas construídas pelos historiadores, como estes utilizam as fontes para a construção das narrativas. Em

síntese, afirmam que “o desenvolvimento da compreensão histórica depende da literacia histórica” (p. 240). Constatam que o acesso ao conhecimento histórico pelos alunos faz-se principalmente pelo recurso a textos escritos, através dos manuais. Referem que os manuais tradicionais de ensino elementar de História foram severamente criticados. Segundo alguns investigadores este criticismo levou algumas escolas (em particular para o 5.º ano) a incrementar a utilização de textos complementares, biografias, ficção histórica, literatura, textos históricos alternativos e até ocasionalmente fontes primárias, principalmente documentos.

Perante esta constatação no ensino da História os autores realizaram um estudo exploratório num 5.º ano, com um total de 26 alunos, em que analisam a experiência do uso efectivo destas fontes escritas no ensino da História americana. Procuraram analisar a experiência dos jovens alunos quando lêem textos diversificados de História, verificar quais as suas preferências de leitura em relação a vários textos, como distinguem diferentes tipos de texto (ficção, expositivos) e avaliar como a leitura de diferentes textos influenciam o desenvolvimento do espírito crítico, da capacidade de interpretar factos, evidências históricas (fiabilidade e validade), de compreender que a construção dos factos depende dos modelos e das perspectivas dos autores dos textos produzidos. Avaliam também a opinião do professor sobre oportunidades de aprendizagens proporcionadas através destes recursos diversificados.

A recolha de dados decorreu ao longo de seis meses, com visitas três dias por semana, quando era leccionada a disciplina de História. Foram seleccionados seis alunos heterogéneos (cultura e raça) como principais informantes ao longo do estudo. A recolha de dados resultou da aplicação de um questionário por entrevista aos alunos informantes sobre três dimensões, entrevistas associadas à interpretação de dois textos sobre o mesmo conteúdo histórico (O Massacre de Boston), observação das aulas implementadas por um professor experiente, em que foram utilizados vários documentos, e registo de notas de campo. O protocolo da entrevista contemplava três dimensões que propunham analisar: dimensão 1- leituras preferidas e motivações; dimensão 2- distinguir textos; dimensão 3- leituras críticas e pensamento histórico.

Da análise dos dados emergiram sete tópicos:

- 1) os estudantes preferiram textos alternativos;
- 2) os estudantes não notaram como textos diferentes podem influenciar a maneira como os textos podem ser usados como fontes;
- 3) os estudantes quando recontam o que estudaram fazem-no sem atender à confrontação de diferentes textos;
- 4) o uso de múltiplas fontes não

levantou questões entre os alunos acerca da validade e fiabilidade da evidência; 5) sem a indicação de onde os autores obtêm a evidência, os estudantes não podem ter acesso às fontes originais; 6) os estudantes avaliam a validade dos textos pelo critério da quantidade de informação; 7) três dos alunos mostraram o emergir de sinais de uma leitura crítica e avançado pensamento histórico (p. 239).

Apesar das limitações do estudo, os autores afirmam que este permitiu antecipar importantes resultados em relação à utilização de múltiplas fontes textuais, assim como a possibilidade de este vir a ter implicações para a utilização deste tipo de fontes pelos professores no ensino elementar. Sugerem dois interessantes processos de como se pode ensinar e aprender História no ensino elementar que podem contribuir para mudar as concepções que impedem a utilização de múltiplas fontes no ensino.

Em primeiro lugar recomendam que os professores devem utilizar deliberadamente as estratégias e práticas que os historiadores utilizam no seu trabalho: 1) ensinar aos alunos como as múltiplas fontes contribuem para construir modelos de tópicos históricos que estão a investigar; 2) discutir na sala de aula problemas sobre a validade e fiabilidade no uso da evidência, o confronto de fontes e a importância de colocar factos no contexto histórico; 3) capacitar os estudantes para se iniciarem na prática de identificar as fontes dos textos e narrativas resultantes de fontes primárias, escolhendo apenas textos que contenham referência aos autores e à fonte.

Em segundo lugar, defendem que os professores necessitam mudar o tipo de História favorecido na sala de aula. ” Isto envolve rejeitar a ideia de que a História é um espelho real do passado, mas antes ver a História como um conjunto de representações do passado” (p. 261) que são construídas por diferentes autores, que empregam diferentes procedimentos e que constroem narrativas a partir das fontes. Isto pode ajudar a desmistificar a História, permitindo aos alunos estar mais próximo dos autores que constroem as narrativas históricas, permitindo-lhes assim aceder ao passado. Realçam também que os professores deverão ter também conhecimentos sobre o desenvolvimento da historiografia. Preconizam que “[s]em estas medidas, o mais provável é os estudantes continuarem a achar os textos alternativos estilisticamente mais interessantes, mas não irão desenvolver necessariamente como leitores críticos de História ou mudar para níveis mais avançados de pensamento e de compreensão histórica” (p. 261).

Na sequência do preconizado anteriormente sobre a necessidade de se promover a História na sala de aula utilizando-se múltiplas fontes, VanSledright e Frankes (2000) realizaram um estudo em duas turmas do 4.º ano, em que procuraram explorar como os

conceitos históricos e estratégias de investigação são utilizadas no ensino, tendo para isso examinado o ensino/aprendizagem de uma unidade curricular “Americanos Nativos” em duas escolas. Numa das turmas o professor intencionalmente utilizou métodos e estratégias de ensino baseadas na leitura e em linguagem artística para incrementar nos alunos conceitos e conhecimentos históricos essenciais, enquanto na outra turma o professor utilizou métodos de ensino da História resultante de investigação, mas não com o objectivo directo de os utilizar para incrementar o conhecimento conceptual ou estratégico nos alunos. Os autores consideram que a utilização de múltiplas fontes em actividades de pesquisa pode contribuir para a colocação de questões importantes acerca de conceitos como por exemplo as da natureza da evidência, plausibilidade e validade das fontes, assim como levar os alunos a reconhecerem a existência de conflitos de evidência e pontos de vista diferentes na História.

Na recolha de dados utilizaram a observação na sala de aula, entrevistas estruturadas a 6 alunos seleccionados, no final da unidade curricular e novamente no final do ano, com o objectivo de captar a perspectiva dos alunos sobre o que aprenderam e verificar diferenças no desenvolvimento de conceitos e os seus conhecimentos sobre estratégias de práticas de investigação. Realizaram também entrevistas formais e informais aos professores sobre os procedimentos realizados para obtenção dos resultados pretendidos. A investigação revelou que as diferenças encontradas nas duas turmas se relacionavam directamente com as estratégias e métodos de ensino dos professores, no entanto essas diferenças em relação ao desenvolvimento de conceitos históricos e estratégias foram muito subtis nos alunos entrevistados. Em ambas as turmas verificou-se um parcial sucesso nos resultados, mais evidente na turma em que o professor utilizou estratégias de linguagem artística e práticas de leitura associadas ao estudo da História, enquanto na outra turma apesar de o professor não ter utilizado estratégias específicas os alunos revelaram alguns conhecimentos conceptuais e estratégicos e atitudes de investigação.

Mais recentemente, e dentro da mesma linha de investigação sobre o ensino da História com recurso a estratégias que promovam o trabalho com fontes, a compreensão e o desenvolvimento da evidência histórica junto dos alunos, VanSledright (2002) realizou um estudo experimental com 23 alunos do 5.º ano do ensino elementar, 8 desses alunos, que designa como informantes, foram escolhidos para desenvolver determinadas actividades para aprofundar o estudo. O autor exerceu o papel de

investigador-professor durante 4 meses, tendo leccionado História da América e aplicado uma pedagogia divulgada pelas recentes investigações em História e de acordo com as reformas recentes no ensino da História. Através deste estudo procurou responder a duas questões: “Quais são os problemas que surgem no 5.º ano em investigações históricas sistemáticas? O que se pode aprender em termos teóricos acerca do desenvolvimento do pensamento histórico trabalhando a História com novatos que quase não sabem nada sobre esta prática?” (p. 134). Utilizou diversas formas de recolha de dados: planificações detalhadas das aulas; gravação vídeo das aulas; notas de campo realizadas por uma assistente; e escrita de um jornal de aula com notas detalhadas das ocorrências.

Os alunos foram envolvidos em várias actividades de análise de documentos históricos e imagens. Os 8 alunos seleccionados como informantes foram cuidadosamente avaliados sobre o seu desempenho na realização de uma tarefa antes e depois da implementação das actividades na sala de aula. A análise e codificação dos dados permitiram criar um esquema que representa o progresso dos estudantes na análise das fontes históricas através de níveis de evolução que diz ter estabelecido com base em Pressley & Afflerbach (1995). O nível 1 corresponde ao processo de utilizar estratégias de compreensão-monitorização; no nível 2, efectua-se julgamentos e avaliações dos documentos e imagens; no nível 3, retirar um melhor conhecimento do acontecimento e no nível 4, o uso dos julgamentos para interpretações mais refinadas.

O autor descreve cuidadosamente a realização da primeira tarefa pelos 8 alunos, o seu ensino/aprendizagem na sala de aula e a última tarefa realizada pelos mesmos 8 alunos. Embora com algumas restrições os dados deste estudo sugerem que ensinar alunos do 5.º ano a pensar acerca de História usando práticas investigativas especializadas e processos analíticos foi um sucesso.

1. Ajudou os alunos do 5.º ano a procederem a análises fundamentalmente de nível 1 e 2 para análises de nível 3 e 4.
2. Aumentou a capacidade dos estudantes para analisarem a natureza das fontes, relacionarem-nas entre si e analisarem e corroborarem antes de elaborarem conclusões e a lerem e a analisarem evidências históricas criticamente.
3. Ajudou-os a construírem uma sensibilidade para problemas de fiabilidade e relacionadas com elaboração de inferências a partir de fontes primárias e secundárias, com a perspectiva dos autores sobre as fontes e como isso afecta o processo de elaborar conclusões e construir argumentos acerca do que

ocorreu, e ainda com o papel que os preconceitos pessoais desempenham na elaboração de conclusões.

4. Ajudou também os estudantes a ficarem despertos para o facto de alguns acontecimentos históricos levantarem questões a que a evidência disponível não pode responder.
5. Mostrou também que “os alunos desenvolvem um vocabulário e um discurso especializado para falar sobre pensamento histórico e análises (por exemplo, fonte primária, fonte secundária, perspectiva, preconceito, evidencia) quando aprendem a analisar relatos mais intertextualmente” (p. 149).
6. Em relação aos aspectos pedagógicos sobressaiu a ideia de que esta abordagem não é fácil de implementar pelos professores, não só necessita de muito tempo para organizar todos os materiais necessários, como os professores generalistas têm algumas dificuldades neste tipo de prática pedagógica na sala de aula.
7. Ficou ainda claro que os resultados encontrados, tal como noutros estudos anteriormente citados, contradizem os que defendem que os estudantes mais novos não são capazes de se envolverem nesta forma de pensamento histórico e enriquecerem-se com esse envolvimento.

Em Portugal, durante as duas últimas décadas vários estudos têm sido desenvolvidos em cognição histórica situada, que privilegiam o pensamento dos alunos, quer ao nível dos conceitos de segunda ordem, em que se integra o conceito de evidência histórica, para além de outros como o de explicação, narrativa e significância, quer também sobre conceitos substantivos como por exemplo o conceito de escravatura, revolução, sociedade, renascimento, etc.

Barca (2000) partindo do pressuposto epistemológico de que faz parte do conhecimento histórico a existência de uma multiplicidade de explicações, o que lhe confere um carácter de provisoriedade, realizou um estudo com estudantes do 7.º, 9.º e 11.º anos de escolaridade, com o objectivo de analisar que ideias apresentam os adolescentes portugueses sobre a existência de diversas respostas históricas a uma questão concreta sobre o passado. Colocou a mesma questão a 275 alunos: “*Porque é que os Portugueses conseguiram estabelecer um império marítimo no oceano Índico durante o século XVI?*”, que deveriam responder após analisarem quatro versões diferentes sobre o mesmo relato: duas explicações históricas divergentes, a versão A potenciadora de uma explicação racional implícita, a versão B que aponta para factores

externos; enquanto a versão C se caracteriza por uma explicação nacionalista e a versão D apresenta um cariz mais descrito. A investigadora organizou um conjunto de materiais históricos relacionados com a expansão marítima e as descobertas (fontes históricas variadas: fontes primárias e secundárias documentos escritos, um mapa, imagens e fotografias de vestígios relacionados com o poder militar Turco), que forneciam evidência para avaliação das versões apresentadas.

A investigadora com base nos dados empíricos do seu estudo e de acordo com os modelos de progressão propostos por Dickinson e Lee (1978, 1984), Ashby e Lee (1987) e Shemilt (1980, 1984, 1987) construiu um modelo sobre as ideias dos alunos sobre a provisoriedade da explicação histórica constituído por cinco níveis de progressão lógica:

Nível 1- A “estória”- os alunos constroem as explicações históricas a um nível descritivo, embora possam surgir explicações restritas, em que pensamento está centrado no “que” e no “como” aconteceu, e menos no “porque” aconteceu. Podem observar-se tautologias, e ausência de distinção entre causa e consequência.

Nível 2- A explicação correcta - as explicações surgem a um nível restritivo, procurando-se a explicação mais correcta, preocupando-se com a procura da verdade. As explicações concorrentes são avaliadas pela preferência por alguns factores, em que os factos tidos como verdadeiros funcionam como provas, e já utilizam termos históricos específicos relacionados com a evidência. Os alunos oscilam entre o realismo e o cepticismo, considerando que se por um lado há uma verdade que pode ser alcançada, os mais cépticos afirmam que a explicação do passado só pode ser dada por uma testemunha ou por um agente histórico.

Nível 3- Quanto mais factores melhor - as explicações são construídas segundo um modelo racional, causal ou narrativo, em que a quantidade de factores é decisiva na explicação histórica, e que condicionam as ideias dos alunos ao nível da consistência empírica, da plausibilidade e da natureza provisória da explicação.

Nível 4- Uma explicação consensual - as explicações são multicausais, construídas segundo um modelo causal ou narrativo, relacionadas com o paradigma da neutralidade perspectivada. A diversidade de explicações é reconhecida como resultante de diferentes pontos de vista, mas também da interligação dos factores seleccionados e hierarquizados.

Nível 5- Perspectiva - as explicações diferem devido a critérios metodológicos específicos e são construídas segundo um modelo narrativo ou causal, em que parece

emergir a noção de neutralidade perspectivada. A ideia de perspectiva começa a ser reconhecida como uma característica da História, o que contribui para a emergência de uma visão objectividade mais crítica e fundamentada.

A investigadora concluiu que existiam diferentes tipos de pensamento histórico em cada ano de escolaridade, e embora a progressão por idades seja significativa, os resultados refutam a teoria de invariância dos estádios de desenvolvimento piagetiano. A maior parte dos alunos têm uma ideia simplista de provisoriedade histórica, situando-se no nível explicativo agregativo (nível 3), em que a quantidade de informação é valorizada. No entanto, constatou que alguns alunos mais novos apresentaram um nível explicativo, enquanto alguns dos alunos mais velhos raciocinavam ao nível da simples descrição.

Quanto aos níveis de progressão encontrou a seguinte distribuição. O nível mais frequente foi o nível explicativo agregativo (nível 3). O segundo nível mais frequente foi o que sugere uma preocupação com a procura da verdade (nível 2), seguindo-se em terceiro lugar o nível da “estória” (nível 1), centrado na descrição, em que os alunos valorizam a informação substantiva. Estes dois níveis foram encontrados principalmente nas respostas dos alunos do 7.º e do 9.º anos, enquanto níveis mais elevados, nomeadamente o nível 4, que envolve a ideia de neutralidade não perspectivada e o nível 5, ideias de neutralidade perspectiva, foram principalmente sugeridos nas respostas dos alunos do 9.º e 11.º anos, mas com uma baixa frequência. As respostas integradas no nível 5, correspondendo ao nível mais sofisticado, que integra noções de neutralidade perspectivada, foram muito reduzidas e observadas apenas em alunos do 11.º ano, muito menos do que era esperado inicialmente pela investigadora.

A investigadora face aos resultados obtidos apresenta um conjunto de sugestões para o ensino da História em Portugal:

- deve-se encorajar os adolescentes a pensar acerca de diversas explicações do passado, com pontos de vista diferentes, em que estas perspectivas se relacionem com a própria experiência dos alunos;
- na prática educativa o professor ao utilizar estas estratégias educativas deve atender ao nível conceptual dos alunos em que se encontram, para trabalhar e exigir um certo nível de explicação histórica;
- a confrontação de várias versões diferentes promove nos alunos o desenvolvimento do raciocínio crítico e argumentativo, mas esta abordagem

deve ser conduzido progressivamente de acordo com os níveis conceptuais observados;

- os alunos parecem raciocinar em História de acordo com as suas experiência quotidiana, e convertem essa informação em esquemas substantivos que nem sempre são compreendidos pelos professores;
- na formação de professores de História é fundamental promover o desenvolvimento de competências relacionadas com a investigação histórica e com reflexão filosófica da natureza do conhecimento histórico e social.

Melo (2003) realizou um estudo de investigação sobre o conhecimento substantivo dos alunos em relação ao conceito de escravatura. Procurou explorar as ideias tácitas dos alunos sobre o conceito de escravatura e detectar as possíveis ligações entre esse conhecimento e a construção empática dos alunos quando tentam compreender as práticas sociais do passado, num determinado contexto e tempo específico - a escravatura na sociedade romana. A investigadora concluiu que muitas das ideias manifestadas pelos alunos procedem do seu conhecimento do quotidiano, sendo por isso importante os professores terem em atenção e explorar as ideias tácitas dos alunos, para poder confrontar essas ideias com evidências históricas e a sua aplicação a novas situações. Neste tipo de modelo de aprendizagem construtivista defende a necessidade “de um maior investimento no diálogo professor-aluno e alunos-alunos, e numa maior intencionalidade na selecção de tarefas e dos materiais históricos” (p. 274).

Em suma, assumimos na nossa investigação o conceito de evidência histórica é a capacidade para interpretar as fontes, realizar inferências, compreender o tipo de evidência que é utilizada pelos historiadores. É a capacidade de distinguir entre evidências primárias e secundárias. A evidência implica crítica, assim como conhecer como os historiadores utilizam a evidência para poderem explicar um acontecimento no passado. O tratamento que é dado à fonte em termos de investigação e de questionamento é o que a tornam numa evidência.

3.2. Estudos sobre empatia histórica

O conceito de empatia tem assumido vários significados em diferentes domínios científicos, da psicologia, da psicoterapia e mesmo no âmbito da História e nem sempre a definição do conceito foi consensual. Vários autores contribuíram para a discussão da importância da empatia na compreensão histórica através das investigações realizadas

na sua maioria integradas em grandes projectos de investigação (Shemilt, 1980, 1984, 1987; Lee, 1984; Ashby e Lee, 1987 a; Lee, Dickinson e Ashby, 1996; Ashby, 2003; Lee, 2001; Lee, 2003).

Shemilt (1984), no seu artigo *Beauty and the philosopher: empathy in history and the classroom* discute diferentes acepções dadas à empatia, referindo que esta é entendida e definida de variadas maneiras como:

uma atitude ou disposição comparável com ‘tolerância’ e ‘simpatia em relação aos outros’;
uma faculdade mental semelhante à imaginação e criatividade;
um *skill* interpessoal que os investigadores sociais e embusteiros seguros possuem;
um procedimento mental ou técnico, ex. ‘método científico’;
um conjunto de proposições acerca das pessoas no passado;
(Shemilt, 1984, p. 39).

Através de uma metáfora define a empatia utilizada em linguagem comum como “a capacidade de calçar os sapatos de outra pessoa ou mais formalmente, para alternar posições” (p. 40), indo de encontro à aceção de História em Collingwood. Neste seu artigo integra investigação do projecto *School Council Project History 13-15* a que já nos referimos anteriormente (Shemilt, 1980). Procura também esclarecer a diferença entre a explicação empática e a explicação condicional/causal, afirmando que a explicação empática se associa a significados do social e à elaboração de ‘modelos de pensamento’, enquanto a explicação histórica é alcançada por assunções teóricas e regras procedimentais.

O autor analisou as ideias sobre empatia histórica em 156 adolescentes com 15 anos, propondo um modelo de categorização de cinco estádios sobre as ideias dos alunos:

Estádio 1-‘Ossos secos’ e sentimentos de superioridade; Estádio 2- Assunção de uma humanidade partilhada; Estádio 3- Empatia do quotidiano aplicada à História; Estádio 4- Empatia Histórica; Estádio 5- Metodologia empática.

O autor, ao analisar as ideias dos adolescentes sobre vários conceitos históricos, fá-lo de padrões menos elaborados para mais elaborados, em níveis de progressão, mas mantendo para os diferentes níveis a designação de “estádios” retirada dos estádios de desenvolvimento propostos por Piaget mas adverte que não têm as características que este investigador lhes atribui.

Para a promoção da empatia histórica no ensino e sua avaliação propõe um conjunto de métodos diferentes em função da natureza das respostas empáticas desejadas (descritivas ou explicativas), a natureza da actividade (inactiva ou reactiva) e da estrutura da tarefa (sínteses particulares, respostas pessoais, estabelecer conexões, propor alternativas ou resolver incongruências).

Um dos estudos iniciais sobre empatia ficou conhecido por *Jutland Test* realizado por Dickinson e Lee (1978), em que procuraram analisar a compreensão dos alunos em relação às acções individuais. Propõem um sistema de categorização constituído por seis categorias que viria a ser posteriormente revisto e reformulado com novas investigações (Lee, 1984, Ashby e Lee, 1987a).

Em 1984, Peter Lee discutiu o conceito de empatia associado à imaginação histórica vendo-a como uma habilidade cognitiva onde a imaginação tem um papel de destaque. Os conceitos de empatia, compreensão e imaginação estão relacionados de forma complexa na História. Tal como a imaginação a empatia é um conceito problemático para a História. Distingue imaginação de empatia: “A imaginação está associada com a mera ficção enquanto a empatia está associada com os sentimentos dos outros, partilha de emoções e até a possibilidade de se identificar com outra pessoa” (p.89). Rejeita os três significados mais frequentes dados ao conceito de empatia: como um *poder*, um *processo* específico ou como um *sentimento* ou *propensão*. Considera que em História a empatia é mais um empreendimento que permite saber e compreender o que as pessoas pensavam, acreditavam e valorizavam e os reflexos desses sentimentos no seu modo de vida. Não implica necessariamente ter esses sentimentos, mas sim compreendê-los, neste sentido a empatia está próxima e relaciona-se com importantes aspectos da compreensão histórica. Por isso “compreender as acções em História pressupõe empatia como um empreendimento, porque envolve compreender uma acção relacionada com os seus objectivos e intenções dos seus agentes e a sua visão da situação” (p. 90). No entanto a compreensão histórica pressupõe mais do que a utilização da empatia, mas esta é essencial para a compreensão histórica, sendo a empatia uma parte essencial para a aprendizagem de História.

Portal (1987) discute o conceito de empatia associado ao ensino da História, e procurou verificar que “tipo de conhecimento está envolvido ou, se a empatia é um processo heurístico com que se pode estimular ou reforçar outras formas de pensamento histórico” (p. 89). No artigo defende-se a empatia como “um meio de pensar com imaginação que deve ser usado com outros *skills* cognitivos com o objectivo de ver os

valores humanos significantes na História” (p. 89). Argumenta que empatia é um balanço realizável através da “imaginação especulativa” e “investigação metodológica” na investigação histórica. Apresenta várias sugestões de como se pode promover a empatia no ensino da História para realizar a dialéctica entre imaginação e cognição. Enfatiza que o primeiro degrau no desenvolvimento da empatia histórica junto dos alunos é eles serem capazes de projectar as suas ideias e sentimentos em situações históricas. Em segundo lugar, enfatiza a importância do elemento paradoxo entre alguns pontos, distinguindo entre o período que estão a estudar e o seu período. Em terceiro, os alunos deverão ser capazes de utilizar um conjunto de referências materiais e fontes contemporâneas apropriadas ao tópico que estão a estudar. E por último, em quarto o desenvolvimento da empatia requer “a apresentação de uma pessoa particular ou situação que vai para além do meramente típico a fim de incluir as particularidades singulares de um caso” (p. 96).

Para Ashby e Lee (1987a) o conceito de empatia é um termo técnico utilizado em História e que é difícil de definir. Neste artigo não procuraram definições sobre o conceito, ou apresentar um conceito viável sobre empatia, mas explorar as ideias das crianças sobre o que envolve a compreensão do comportamento das pessoas no passado, as dificuldades que sentem em compreender acções e instituições diferentes. Neste sentido, os autores consideram a empatia histórica como um empreendimento de reconstruir os objectivos, sentimentos, valores, crenças dos outros, que podem ser diferentes dos seus. Reconhecem que é um empreendimento intelectual difícil, que implica uma reconstrução do passado através das evidências, mas que é realizado pelos historiadores quando constroem a História. O historiador diz-nos qual o procedimento que seguiu no empreendimento de reconstrução empática, que não é mais do que uma forma de raciocínio metodológico. Para os alunos este empreendimento é difícil porque implica ter em mente todas as estruturas das ideias que são diferentes das deles, com as quais podem até estar em desacordo, mas serem capazes de as trabalharem no seu real contexto, requerendo para isto um nível de pensamento elevado. Consideram que a empatia é vista como um empreendimento misterioso, e é frequente sugerir-se que é uma tarefa virtual e impossível. Reconhecem que no ensino da História, “talvez uma das tarefas mais importantes é ajudar os alunos a adquirir disposição para a empatia e desenvolver estratégias para a alcançarem com sucesso” (p. 64).

Com base no estudo que realizaram com alunos com idades compreendidas entre os 11 e os 18 anos e nos trabalhos de investigação anteriormente realizados por

Dickinson e Lee (1978), e principalmente por Shemilt (1984), apresentaram uma categorização das ideias dos alunos sobre empatia histórica constituída por cinco níveis de progressão lógica:

Nível 1- *O passado opaco* - As crianças vêem as acções, as instituições e as práticas sociais como ininteligíveis, tendo dificuldades em reflectir sobre complexidade das instituições e interacções humanas. O passado é um conjunto de comportamentos absurdos, incompreensíveis e desprezíveis;

Nível 2- *Estereótipos generalizados* - Os alunos não compreendem as acções e instituições do passado, fazendo juízos de valor estereotipados em relação ao passado. Não distinguem os valores do passado dos seus próprios valores. Consideram as pessoas do passado como estúpidas para justificarem as suas atitudes, comportamentos e instituições;

Nível 3- *Empatia quotidiana* - Os alunos começam a compreender o passado, mas baseiam-se na sua experiência de vida para interpretar o passado em função dos seus valores, crenças, medos e mitos sem atender a diferenças entre as sociedades e épocas.

Nível 4- *Empatia histórica restrita* - Os alunos reconhecem que as pessoas no passado são diferentes deles, que pensam de maneira diferente, mas não são capazes ainda de especificar as circunstâncias que justificam essa diferença, não a associam a crenças, valores ou a condições materiais. No entanto, começam já a reconstruir as instituições de acordo com os seus objectivos e funções, mas ainda não são capazes de considerá-los num contexto mais amplo.

Nível 5- *Empatia histórica contextualizada* - Os alunos compreendem que há uma clara diferença entre a posição e ponto de vista do agente histórico e a do historiador, assim como entre o que o agente conhece e o que nós conhecemos. Reconhecem que há diferenças nas crenças, valores, objectivos, instituições e práticas sociais do passado e as nossas do presente. Tentam problematizar a acção ou instituição num contexto mais amplo de crenças e valores, e relacioná-lo por vezes com as condições materiais de vida da época.

Apresentam um conjunto de sugestões aos professores para que promovam a empatia histórica nos alunos, nomeadamente, a discussão e o trabalho em grupos ou pares promovendo-se a interacção entre os alunos; a necessidade de se ouvir as ideias dos alunos, de partir dos seus conhecimentos tácitos, valorizar as várias contribuições, as suas ideias e pontos de vista, mesmo que algumas não sejam as mais correctas, em vez de procurar que estes respondam de forma acertada às suas perguntas; é preciso

também saber esperar pelas respostas dos alunos e não saltar logo para outros quando este não responde; pretende-se que as crianças deixem de dizer o que os professores esperam que digam, mas antes digam o que acham importante. Conclui que este tipo de práticas, embora impliquem contenção, tempo e paciência, promovem enormes benefícios do ensino da História e no desenvolvimento efectivo da compreensão histórica nos alunos.

Em 2001 Lee e Ashby analisam novamente o conceito de empatia, em termos conceptuais, considerando-o o mais adequado por ser um termo curto e abrangente, que pode originar várias interpretações, mas que é mais apropriado do que os conceitos de compreensão racional, compreensão ou tomar a perspectiva do outro (*perspective taking*) que são conceitos incómodos e confusos. Sustentam que empatia, como compreensão histórica, exige um forte pensamento com base na evidência, sendo necessário que as crianças saibam alguma História e sejam capazes de utilizar esse conhecimento para explicar as acções e instituições.

Investigações implementadas ainda no âmbito do projecto CHATA levaram Lee (2003) a produzir um modelo de progressão das ideias dos alunos sobre a compreensão das pessoas no passado e sobre o conceito de empatia. Este foi sustentado pelo autor ao afirmar que,

[a] progressão das ideias é então possível em História, tornando-se uma transição de ideias menos poderosas para ideias mais poderosas. Embora algumas ideias possam conduzir a História a um impasse, outras permitem continuar. Isto aplica-se não somente às concepções de evidência, mas também à compreensão das pessoas no passado: um modelo de progressão de empatia histórica (Lee, 2003, p 25).

Para o autor o conceito de empatia histórica prende-se com a capacidade de compreender as acções e práticas sociais das pessoas no passado e de ser capaz de considerar as ligações entre intenções, circunstâncias e acções e de perceber que os diferentes agentes ou grupos históricos tinham uma determinada perspectiva do mundo e que esta terá afectado determinadas acções. Considera que “a empatia histórica pode ser melhor entendida como uma realização - algo que acontece quando sabemos o que o agente histórico pensou, quais os seus objectivos, como entenderam aquela situação e se conectamos tudo isto com o que aqueles agentes fizeram” (p. 20). No Reino Unido a compreensão histórica entendida como o empreendimento de perceber como as pessoas actuaram no passado, a forma como o fizeram, as razões e motivos que as levaram a

agir de determinada maneira e os seus sentimentos, tornou-se conhecida pelo rótulo insatisfatório de empatia histórica. A compreensão histórica tem um significado mais amplo que empatia. Após várias tentativas de adopção de um termo que expressasse estas ideias, o termo mais consensual foi o de empatia, tendo sido adoptado pela *Schools History Project*. A empatia histórica não se relaciona com sentimentos, tal como a compreensão histórica. Não implica a partilha de sentimentos, valores e crenças dos agentes do passado, mas segundo o autor, “é possível considerar os objectivos e as crenças ou convicções das pessoas no passado sem as aceitar” (p. 21). A compreensão histórica relaciona-se com a capacidade de perceber a forma como as pessoas viram as coisas, o que tentaram fazer, o que sentiram em determinadas situações. Os sentimentos não são aqui excluídos, mas a compreensão histórica não é simpatia e não se relaciona com a partilha de sentimentos. Refere uma outra forma de se entender a empatia histórica, a de esta ser pensada, não como uma realização, mas também como uma disposição. Esta é uma característica importante, a dos alunos serem capazes de se interessar e de estarem dispostos a tratar as pessoas no passado com respeito, reconhecendo os motivos que as levaram a agir em determinado sentido. Esta postura contribuirá para tornar a História como uma disciplina com propósitos válidos no ensino.

Apresenta assim um modelo de progressão em empatia histórica (Lee, 2003, pp. 25-27):

Nível 1- *Tarefa explicativa não alcançada* - A um pedido de explicação a resposta é obtida através de descrições tautológicas ou reforçadas: as pessoas fizeram o que fizeram, e pensaram o que pensaram;

Nível 2- *Confusão* - Os alunos reconheceram que as questões necessitam de uma explicação, mas não encontraram forma de as acções, instituições ou práticas do passado fazerem sentido;

Nível 3- *Explicação através de assimilação e deficit* - Para os alunos as acções e práticas do passado convertem-se em algo reconhecível e quando não o fazem refugiam-se em explicações deficitárias. (ex. as pessoas no passado pensavam como nós, mas faltava-lhes a nossa esperteza e sensibilidade moral, e não podiam fazer o que nós podemos fazer hoje em dia. Não tinham televisão, carros, forças policiais ou hospitais).

Nível 4- *Explicação através de papéis e de estereótipos* - A tensão entre a assimilação das crenças e práticas do passado e as dos nossos dias e a invocação de um passado deficitário é (parcialmente) resolvida. Os alunos que pensaram desta forma não

assimilaram as acções ou práticas através da conversão em modelos actuais equivalentes, explicam-nas através de papéis estereotipados.

Nível 5- *Explicação em termos da lógica da situação vista à luz do quotidiano/presente* - Os alunos moveram-se entre explicações em termos de estranheza das pessoas do passado e explicações em termos da estranheza das situações passadas. Os alunos que pensaram assim continuaram a acreditar que as pessoas no passado deveriam pensar como nós, não se contentaram com asserções estereotipadas, procuraram antes detalhes da situação em que as pessoas se encontraram para explicarem a acção dessas pessoas, para tal reconheceram que a tarefa é encontrar razões para as acções, ou mostrar como as práticas sociais fizeram sentido perante aquelas circunstâncias.

Nível 6- *Explicação em termos do que as pessoas naquele tempo pensavam: empatia histórica*. - Os alunos compreenderam que as pessoas no passado tinham as mesmas capacidades para pensar e sentir que nós, mas não viam o mundo como nós o vemos hoje. Para compreender o passado é necessário reconstruir a cultura, o sistema de valores e até o senso comum, assim como as situações.

Nível 7- *Explicação em termos de um contexto material e de ideias mais amplo*. - As ideias e valores das pessoas do passado estavam relacionadas com o tipo de vida e condições materiais em que viviam e não eram apenas opções individuais. Isto implica pensar sobre as condições materiais em que viviam e o impacto que isso tinha nos seus padrões de comportamento, na forma de pensar e de agir.

Sobre este modelo de progressão das ideias dos alunos o autor adverte da necessidade de se ter em atenção alguns aspectos. Este modelo é apenas uma construção interpretativa baseado numa leitura da evidência sobre as ideias das crianças, e que é possível construir outros partindo de outro núcleo de ideias. Este é um modelo que se refere às ideias das crianças no contexto da sua escola e do seu ambiente cultural. É apenas válido quando se trata do grupo e não como padrão de aprendizagem para um indivíduo. O modelo proposto não pretende estabelecer “patamares” com níveis, onde as crianças progridem nível a nível. A validade deste modelo é confirmada pela investigação do projecto Chata que produziu dados congruentes com este modelo.

Neste mesmo artigo o autor apresenta os dados resultados da investigação realizada no âmbito deste Projecto CHATA (Concepts of History and Teaching Approaches 7-14). O estudo consistiu na realização de três tarefas de papel e lápis para o levantamento e análise das ideias dos alunos sobre empatia. A primeira tarefa

questionava os alunos sobre o que levou o imperador Cláudio a invadir a Bretanha, a segunda incidia sobre o porquê de uma lei romana que determinava o assassinar todos os escravos da casa se o amo fosse morto e por último o de explicarem certos métodos de prova usados para detectar a culpa. Os resultados revelaram que as crianças mais novas (do 3.º ano) procedem a explicações por deficit ao pensarem que as pessoas no passado não tinham conhecimentos básicos ou eram incapazes de realizarem certas coisas. Estas tendem a dar mais explicações em termos de desejos pessoais ou intenções do que os mais velhos, mas não têm em conta o contexto situacional das acções ou instituições. Verificou uma certa tendência para as crianças mais novas (3º ano) se concentrarem nas intenções dos agentes. Relativamente à acção individual e nas instituições sociais, houve uma evidência de mudança com a idade, passando-se de explicações pessoais para explicações como modelo (muitas vezes estereotipadas). Também na “análise situacional - razões” constatou que com a idade há uma evidência de mudança para explicações em termos de lógica da situação. Para explicarem a escravatura romana a situação por vezes era referida mas em termos modernos, e a empatia histórica revelou-se pelo quotidiano.

Todas as tarefas demonstraram que em muitas das explicações dadas pelas crianças estas “prestam atenção à lógica da situação, mas não vão mais além da assunção de que as pessoas pensavam como nós” (p. 31).

Em relação ao sistema de prova, muitas crianças explicaram-no, reconhecendo-o como um mecanismo para dar sentido a comportamentos dos agentes do passado. Um pequeno número de crianças ligou o sistema de prova a crenças mais específicas do tempo, referindo-se à forma como as pessoas viam a acção ou instituição em questão. Os que vão para além da explicação em termos de ideias e valores do quotidiano-presente mostraram sinais de empatia histórica. As crianças mais velhas (6º e 9º anos) reconheceram que juízos de valor baseados num ponto de partida do passado não são os mesmos dos efectuados a partir da posição destes. Poucas crianças manifestaram terem tido dificuldade em compreender as práticas do passado.

Peter Lee destaca a importância da investigação em empatia histórica com contribuições relevantes para o ensino da História, mas que exige precaução. Em relação à compreensão do passado pelas crianças é também importante termos em conta as concepções prévias dos alunos para realizações subsequentes, devendo-se ter em atenção as concepções que dificultam o desenvolvimento do pensamento histórico, nomeadamente: “a) a noção de um “passado deficitário”; b) a assimilação das acções do

passado e práticas sociais às nossas acções do quotidiano-presente; c) a ideia que as pessoas no passado pensavam como nós” (p. 34).

Propõe novas abordagens no ensino da História, quer em sala de aula, quer para os manuais, devendo-se evitar falar sobre o passado como deficitário em relação ao presente, mas antes enfatizar como as pessoas viviam no passado. Também em relação ao progresso tecnológico, os alunos devem pensar sobretudo sobre o que se perdeu em cada mudança, assim como o que foi ganho. Termina com dois aspectos muito desafiantes: desafiar as ideias do quotidiano dos alunos com algo que se torne paradoxal e procurar descobrir o que pensam os alunos sobre determinadas ocasiões-chave do passado, tornando mais compreensível o que foi feito.

Outros investigadores (Davis Jr., 2001; Yeager e Foster, 2001; VanSledright, 2001; Levstik, 2001; Field, 2001; Foster, 2001) debruçaram-se sobre o conceito de empatia na obra *Historical empathy and perspective taking in the social studies* editada por O. L. Davis Jr.; E. A. Yeager e S. J. Foster (2001), alguns deles com perspectivas diferentes sobre o significado de empatia, outros enfatizam em sua substituição o termo “tomar a perspectiva do outro” (“perspective taking”).

Davis Jr. (2001) reconhece que o termo empatia não é abandonado nesta obra por ter muito valor. Apresenta algumas dimensões do termo empatia e ideias sobre o seu desenvolvimento nos estudantes. O termo empatia surge na perspectiva do autor: associado erradamente a simpatia ou a uma espécie de sentimento, adoptando uma atitude ou sentimento positivo em relação ao indivíduo, ao acontecimento ou situação; caracteriza o pensamento histórico pelo enriquecimento da compreensão no contexto; promove actividades que envolvam o pensamento acerca de pessoas, acontecimentos e situações no seu contexto; pode proporcionar muitas vezes diferentes pontos de vista ou perspectivas diferentes; é robusta, forte e imaginativa e baseada na validade da evidência. Relata algumas experiências com alunos em que se promoveu a empatia no ensino da História em associação com a utilização de fontes de evidência. Discute a importância no ensino do desenvolvimento da empatia, questionada por “muitos críticos da educação e professores, assim como um número de historiadores, que questionam o seu destaque no ensino da História na escola” (p. 5). Considera que os alunos possuem mais conhecimentos quando envolvem a empatia no pensamento histórico, adequando melhor o seu pensamento a novas evidências. Quanto maior for o seu conhecimento histórico mais capazes são de se envolver em termos de empatia, o que não impede os mais novos de realizarem actividades em que se promova a empatia. Apela a um maior

envolvimento dos professores para o desenvolvimento da empatia histórica e em tomar a perspectiva do outro, e para isso é necessário mudar as práticas de ensino tradicionais que muitos continuam a utilizar, inovando em termos pedagógicos.

Também Yeager e Foster (2001) discutem o papel da empatia no desenvolvimento da compreensão histórica considerando que na perspectiva natural da investigação histórica esta enfatiza o papel da empatia como mais uma poderosa ferramenta para a compreensão histórica. Assumem posições idênticas aos de outros investigadores sobre o significado da empatia histórica, não se devendo basear em simples exercícios de imaginação (ex. imaginar que era um Apache guerreiro), identificar-se a uma figura histórica (ex. pedir a estudantes para se identificarem com Hitler) ou simpatia (ex. encorajar os estudantes a simpatizarem com as vítimas de escravatura). Antes tentam demonstrar que o “desenvolvimento da empatia histórica nos estudantes é um processo reflectido e activo integrado no método histórico, e que envolve quatro fases inter-relacionadas: a introdução de um acontecimento histórico necessitando de análises da acção humana, a compreensão do contexto histórico e cronologia, a análise de uma variedade de evidência histórica e interpretações, e a construção de uma estrutura narrativa através da qual as conclusões históricas são alcançadas” (p. 14). Concluem que a empatia histórica tem uma importante função no desenvolvimento da compreensão do passado pelos alunos, envolvendo-os no processo histórico de investigação e interpretação e encoraja-os a pensar criticamente sobre o passado. Recomendam que os professores a implementem na sala de aula.

VanSledright (2001) acredita que a ênfase que é dada à empatia histórica está mal colocada em muitos aspectos. Trabalhos realizados sobre a empatia histórica revelam que o seu sucesso pode não ser imediato. Neste sentido o sucesso é relativo, impossível de ser alcançado e dificilmente previsível. Salienta que no

“ discurso sobre empatia histórica o que ainda sobrevive é a discussão do grau em que o processo cognitivo do investigador reflecte mais ou menos pensamento e compreensão historicamente contextualizados.. Estas discussões não devem centrar-se em níveis ou estádios de empatia ou empatia em si mesma, mas nos *actos mentais de contextualização histórica* e nos processos pedagógicos pelos quais estes actos podem ser estimulados” (p. 64). Assim, defende que se invista mais no trabalho com as evidências históricas e no processo de contextualização histórica.

Levstik (2001) realizou um estudo com adolescentes da Nova Zelândia sobre a importância da perspectiva do outro (*perspective taking*) na compreensão da História

nacional. Procurou analisar o impacto das narrativas nacionais na tomada da perspectiva do outro. Refere que vários estudos têm demonstrado que narrativas nacionais têm uma grande influência no pensamento histórico dos estudantes e no desenvolvimento deste. Pensa que através da tomada de perspectiva do outro se promove a capacidade em reconhecer algumas forças socioculturais e políticas de agora e do passado. Argumenta que focar a perspectiva do outro permite “compreender *porque* as pessoas actuaram de determinada maneira no passado, não só *como* actuaram, é um aspecto importante no pensamento histórico” (p. 72). Pensar porque as pessoas actuaram de determinada maneira requer um salto imaginativo no espaço entre eles próprios e os “outros”, mas isto não implica que a imaginação esteja sempre presente. No entanto, “[t]omar a perspectiva do outro requer combinar imaginação com outras ferramentas da História descritas anteriormente. E mesmo quando combinamos estas ferramentas, aproximamo-nos apenas, mas nunca compreendemos totalmente, as atitudes, crenças, valores, e ‘assunções básicas’ de outro tempo e /ou lugar” (p. 72).

Relativamente ao estudo que realizou concluiu que “as respostas dos estudantes indicam que estes estão mais bem preparados para “pensar diferentemente” e “compreender diferentes pontos de vista” olhar os outros à distância do que no seu local. Enquanto os alunos dos Estados Unidos da América estão melhor preparados para se envolver na tomada de perspectiva dos outros fora da História nacional, mas manifestam pouca necessidade em aprender sobre outros países. Preferem aprender sobre a sua História nacional, enquanto os alunos da Nova Zelândia dizem preferir estudar a História de outros povos no mundo. Na Nova Zelândia os alunos têm acesso a narrativas nacionais que os estimulam a prestar atenção ao mundo que existe para além da sua costa.

Fields (2001) faz uma análise descritiva dos artigos da revista *Social Studies & The Young Learn*, nos últimos 12 anos, associados ao ensino e aprendizagem de *perspective taking* na escola elementar. A partir da análise dos dados agrupa os artigos em cinco grandes categorias de perspectivas, alertando que alguns deles integram mais do que uma perspectiva:

- 1) *perspectiva pessoal* - Contém temas sobre eles próprios, sobre sentido de identidade, motivos humanos, acontecimentos importantes da vida, sentido de lugar e diferenças no grupo de pessoas. As crianças aprendem sobre si próprias com o objectivo de utilizar este conhecimento e o que as rodeia para compreender o que aprendem acerca dos outros. As crianças devem ser

ensinadas que estas têm a sua própria perspectiva e que esta é importante pois pode diferir da de outras pessoas.

- 2) *perspectiva cultural* - Implica que as crianças reconheçam que cada sociedade tem a sua própria cultura, devendo para isso estudar diferentes povos com culturas diferentes no mundo.
- 3) *perspectiva cívica-comunitária* - Inclui a compreensão da necessidade de desenvolver nas crianças a perspectiva acerca da sua comunidade e da de outros, para os ajudar a serem melhores cidadãos, activos e participativos.
- 4) *perspectiva cronológica* - Incluem esforços para ajudar as crianças a realizar a natureza do tempo, a passagem do tempo, sequencializar acontecimento e períodos históricos. Integra investigações que relatam a utilização e aplicação de palavras de tempo por crianças neste nível de escolaridade e exemplo de outros estudos que se centram na cronologia, outros ainda como as crianças pensam e interpretam a passagem do tempo e também sobre a construção de linhas de tempo.
- 5) *perspectiva histórico-biográfica* - Integra as seguintes categorias: progressos na pedagogia, planificações de lições e unidades, literatura como contributo para pensamento histórico e prática na sala de aula.

A autora destaca que é importante no ensino elementar os professores dos estudos sociais compreenderem que as crianças podem e devem aprender através de perspectivas desde muito cedo. Recomenda que “na formação inicial e contínua de professores do ensino elementar se deve prestar cada vez mais atenção à legitimação de fontes que incluam mostrar empatia e assumir perspectiva” (p. 130) e que os professores se sirvam de literatura, artefactos e de estudos temáticos quando promovem *perspective taking*

Finalmente Foster (2001) sistematiza o papel da empatia na teoria e na prática. Tenta clarificar e dar a sua opinião sobre o conceito de empatia que varia consoante os autores e investigadores. Em segundo lugar, explora como as várias construções teóricas sobre empatia podem ser transpostas para a sala de aula de História. Destaca um conjunto de pressupostos associados à empatia: a empatia histórica não envolve a imaginação, identificação ou a simpatia; envolve a compreensão das acções das pessoas no passado; envolve a apreciação cuidada do contexto histórico; requer múltiplas formas de evidência e perspectiva; requer que os alunos examinem as suas próprias perspectivas; encoraja conclusões bem fundamentadas mas provisórias. Relativamente à

promoção da empatia histórica nas salas de aula propõe um conjunto de práticas e procedimentos, como por exemplo: exercícios centrados em montagens ou situações paradoxais do passado; promover o conhecimento do contexto histórico e a cronologia dos acontecimentos; a utilização de fontes primárias e secundárias; encorajar os alunos a questionar de forma crítica as fontes; levar os alunos a colocar questões cada vez mais complexas; também devem ser encorajados a colocarem questões a eles próprios quando analisam documentos históricos; devem ser encorajados a explicar quais as fontes mais adequadas para os ajudar na compreensão histórica de um acontecimento; os alunos deverão sempre saber que as conclusões finais serão apenas tentativas, surgindo várias interpretações mesmo nos historiadores.

Conclui que os professores experientes reconhecem que envolver os alunos na investigação empática requer considerável tempo na aula, energia e recursos, mas é uma mais-valia para o desenvolvimento de competências históricas nos alunos, promovendo-se a capacidade dos alunos de apreciar as perspectivas dos outros e interessarem-se por opiniões diferentes da deles, valores essenciais para viverem na pluralidade das sociedades contemporâneas.

Em suma, assumimos na nossa investigação o conceito de empatia histórica é uma faculdade mental que inclui a imaginação e a criatividade que permite compreender as pessoas no passado, compreender os seus valores e atitudes. A empatia histórica é vista como um empreendimento em que os alunos mostram capacidade de reconstruir os objectivos, sentimentos, valores, crenças dos outros, que podem ser diferentes dos seus, assim a empatia histórica pressupõe também terem conhecimentos históricos e o uso de conhecimentos históricos.

Síntese

Neste capítulo pretendeu-se através de revisão de literatura dar uma visão sobre várias investigações associadas à compreensão histórica, estudos esses relacionados principalmente com a evidência histórica e a empatia histórica, integrando alguns desses estudos outros conceitos estruturais como por exemplo o de explicação e causalidade privilegiando-se os que integram também o ensino elementar e que permitiu definir o quadro conceptual ao nível dos conceitos de evidência histórica e empatia histórica

subsidiários para a análise do estudo empírico que se desenvolve, relativamente à análise dos dados das intervenções em sala de aula.

CAPÍTULO 4- ESTUDOS COM ENTREVISTAS A PARTIR DA SEQUENCIALIZAÇÃO DE IMAGENS SOBRE COMPREENSÃO TEMPORAL E HISTÓRICA

4.1. Estudos internacionais

Os investigadores norte americanos referidos e outros vêm desenvolvendo investigação em sala de aula e ou entrevistando alunos formal e informalmente. Recolhemos nos seus artigos contributos muito significativos para o *design* do estudo que realizámos.

Levstik e Papas (1987) nos seus estudos sobre o uso de narrativas utilizaram entrevistas individuais a estudantes do 2.º, 4.º e 6.º anos, associadas ao reconto de uma história em que colocaram questões relacionadas com cronologia e passado. Nas respostas às questões colocadas aos alunos sobre o que entendem que é o passado e a História, integradas com perguntas sobre o reconto da história, emergiram três características da História: a História como cronologia, a História como passado significativo e a História como conceito ambíguo. A associação da História à cronologia está presente em todos os níveis de escolaridade do estudo. Os alunos do 2.º ano utilizam termos relacionados com tempo para explicar o que é a História e a sua relação com o passado, como por exemplo quando referem “História é ‘o passado’, ‘há muito tempo’ e ‘há muito muito tempo’”(p. 8). Os do 4.º ano continuam a usar esta categoria mas de uma forma mais refinada usando expressões como: “o passado-antes de eu nascer, ‘nos tempos antigos, ‘o que usavam’, ou ‘antepassados’” e os do 6.º ano para além de usarem expressões como: “o passado”, “muito tempo”, referem épocas históricas ou apresentam já uma definição de História. A associação da História ao passado significativo surge nas descrições dos alunos sobre o que entendem por História. Mesmo os alunos do 2.º ano reconhecem a diferença entre o que é trivial e o que é importante, mas não sabem porque o é, explicando apenas a necessidade de lembrar esse passado. Os do 4.º ano são capazes de avaliar mesmo o grau de significância e reconhecem algumas das influências na determinação da sua

importância. Os do 2.º e 4.º anos dão ênfase a factos que relatam morte, tragédia e brutalidade, devendo-se isso, segundo as autoras, ao tipo de ensino ministrado. Nos alunos do 6.º ano surge uma nova categoria para explicar a significância - a mudança. Acharmos que é de salientar que embora os alunos do 4.º ano nas respostas às questões sobre passado e História não associam a História a mudança, em relação às questões sobre a exploração da História já o fazem. Vem de encontro à ideia de que os alunos sabem mais do que são capazes de exprimir. Também é muito interessante, o referirem a importância de um acontecimento se tornar conhecido como processo de criação de História. Por exemplo, um dos alunos refere que o facto de estudar na escola um acontecimento o torna conhecido. Em relação a este aspecto, achamos que é também de frisar, ter-se verificado que as crianças de todos os níveis consideram a História como “alguma coisa importante de ‘relembrar’ ou ‘saber’” (Levstik e Papas, 1987, p. 12). As crianças reconhecem também a ambiguidade da “História”, distinguindo entre a História pessoal e a História que estudam e a utilização do termo História noutros contextos por vezes até em sentido jocoso e como ameaça.

Em relação à pergunta “O que é o passado?” os alunos revelam mais dificuldade em explicar o que é do que em relação à História, principalmente os alunos 2.º ano, que utilizam expressões temporais de forma confusa. Os do 4.º ano e 6.º ano revelam-se mais seguros na definição do passado, associando-o a diferentes tempos. Muitos dos alunos respondem espontaneamente à pergunta “Qual a diferença entre História e passado?”. As autoras verificam que alguns alunos do 2.º ano distinguem História e passado em termos cronológicos, considerando História o que se passou há mais tempo, enquanto outros explicam a diferença com base na significância, a de considerar que História é parte do passado. Os alunos do 4.º e 6.º anos demonstraram algum conhecimento da História considerando que esta é resultado de uma convenção humana, cabendo aos historiadores decidir que acontecimentos do passado devem ser considerados História.

O estudo revelou que mesmo crianças do 2º ano já “sabiam alguma coisa sobre tempo e História” (p. 14). Contestam por isso a ideia largamente veiculada em estudos anteriores que as crianças pequenas não têm ideia sobre o que é História e compreensão histórica. A forma de recolha de dados deste estudo mostrou-se muito prometedora para futuras investigações.

Também Hoodless (1998) constatou no estudo que realizou com crianças do ensino primário (Key 1 e Key 2²) que inadvertidamente as crianças revelam conhecimentos sobre a compreensão de tempo e cronologia quando falam do que se lembram ou sabem sobre História. Neste artigo para além de procurar analisar a dimensão temporal dos alunos através da utilização de literatura, relata uma investigação em que se procurou saber o que pensam os alunos de várias idades e capacidades sobre a História e os conhecimentos históricos, tendo lhes sido perguntado directamente: “O que é a História?” e “O que sabes acerca do passado?”. Se em algumas crianças de quatro e cinco anos se verificou que não tinham uma ideia clara sobre o que é a História, respondendo frequentemente com apenas uma palavra: ‘dinossauros’; ‘monstros’ alienígenas, sem revelarem nenhum tipo de conhecimento específico, por outro lado crianças da mesma faixa etária numa outra escola, com elevado interesse pela História, revelaram algum conhecimento: ‘É sobre o passado?’; ‘é uma disciplina da escola?’. Crianças do 2.º ano em geral revelaram um maior conhecimento do significado das duas questões colocadas e deram mais detalhes sobre os seus conhecimentos do passado associando-os com as suas experiências de vida, utilizando frases e referências ao passado em termos mais gerais. No entanto a incerteza nas suas respostas sobre o que lhes era perguntado levou-os muitas vezes a responderem de forma interrogativa: ‘carros antigos?’; ‘coisas antigas e coisas novas?’ Já as crianças do 3.º ano, de sete ou oito anos responderam em termos mais abstractos, com linguagem mais apropriada e com mais detalhe, mas respondendo ainda por vezes através da colocação de uma pergunta: ‘Isto é há muito tempo?’; ‘Não vestem diferentes tipos de roupa?’. As crianças mais velhas do 4.º, 5.º e 6.º anos respondem de forma mais precisa e segura sobre o que é a História e em discussão alguns alunos distinguem perfeitamente o passado de História: ‘Coisas que aconteceram no passado’; ‘Penso que História não é ontem, apenas anos atrás’. Os relatos de extractos do debate sugerem que a forma como se pergunta tem muita influência no tipo de resposta que os alunos dão. O debate por ele próprio estimulou consideravelmente a utilização de linguagem de tempo. A autora sugere que a promoção de debates sobre o passado e a História contribuem para conhecer o que os alunos realmente sabem e pensam sobre o passado e a História, mas promove também a utilização de linguagem temporal, como por exemplo: passado recente/distante; História antigas e moderna; tempo moderno, medieval e antigo. Constatou que frequentemente

² No ensino primário inglês Key Stage 1 inclui crianças de 5-7 anos de idade e Key Stage 2, inclui crianças de 7-11 anos.

as crianças sentem mais dificuldades na utilização abstracta de datas e na distância temporal, pois implica cálculo e medição. Salienta no entanto, que mesmo as crianças do jardim-de-infância possuem já um considerável conhecimento do passado, utilizando termos associados a tempo e cronologia, embora ainda os seus *skills* sejam ainda limitados, assim como o vocabulário limitado que é utilizado por vezes inadequadamente em determinados contextos. Os alunos reflectem nas suas respostas conhecimentos adquiridos na família que têm um forte impacto no conhecimento adquirido nas aulas de História.

Harnett (1993) entrevistou 24 crianças de cinco, sete, nove e 11 anos, seis de cada idade para comentarem e sequencializarem um conjunto de imagens históricas apresentadas em cinco conjuntos, contendo o primeiro conjunto duas imagens e o quinto cinco. As imagens representavam diferentes períodos históricos e incluíam retratos, reconstruções artísticas, colecções de museus, fontes arqueológicas e imagens contemporâneas.

Algumas eram a cores, outras a preto e branco. Foi-lhes pedido que comentassem as imagens e que completassem um conjunto de tarefas. Para cada conjunto de imagens as crianças responderam a um grupo de questões:

1. O que mostram as imagens?
2. O que podes dizer acerca das imagens?
3. Qual delas pensas que é a mais antiga? Coloca-a aqui e as outras por ordem.
4. Por que colocaste as imagens assim?
5. Consegues dizer de quando é? (p. 140).

Os resultados foram apresentados tendo em conta: os comentários realizadas pelas crianças a cada uma das figuras ou quando as comparavam; a capacidade das crianças usar evidências; a sequencialização e datação das imagens no tempo e a forma como aplicaram conhecimento histórico.

Relativamente à capacidade de observação das crianças encontrou grandes diferenças de acordo com a idade. Muitas crianças dos cinco anos sentiram dificuldade em descrever cuidadosamente as imagens ou disseram muito pouco, sendo breves nas descrições, no entanto alguns incluem alguns pormenores. Já as de sete anos em geral realizaram observações detalhadas. Muitas destas crianças incluem todos os pormenores importantes visíveis quando lhes é perguntado “O que me podes dizer acerca da imagem?”. As suas respostas contrastam com as das crianças mais velhas que revelam uma capacidade maior de ver a imagem num determinado contexto, de seleccionarem os pormenores que acham que são mais importantes e de realizarem generalizações.

Conclui que as crianças mais pequenas são incapazes de sintetizar as suas observações e de reconhecer como as suas observações podem contribuir para uma interpretação da imagem na sua totalidade. Embora, estas nas suas descrições façam comparações com o presente, sobretudo em termos do que já existia ou não existia. Reconhece que as crianças identificam claramente a diferença entre o tempo passado e o tempo presente, assim como descrevem as imagens atendendo à mudança e continuidade. Esperava que os alunos mais velhos revelassem mais capacidades a este nível, verificou pelos comentários destes alunos mais do que ideias de mudança e continuidade começam por realizar deduções e comentários sobre o que observam nas imagens.

Em relação ao conhecimento histórico que as crianças evidenciam através da análise das imagens, estas revelaram aplicar conhecimentos aprendidos na escola sobre várias temáticas do curriculum de História, mostrando maiores dificuldades em evidências arqueológicas.

Verificou que nem todas as crianças são capazes de identificar a consistência das evidências, por vezes interpretam mal as pistas e usam-nas de forma incorrecta. Por vezes confundem a imagem (fotografia) com o objecto que ela representa, mas a partir dos sete anos distinguem o que é uma fotografia de uma pintura. Também a cor das fotografias e o tipo de imagem pode-as induzir em erro. Os comentários das crianças revelaram a complexidade do processo que envolve o trabalho com fontes históricas.

Na sequencialização e datação das imagens, as crianças de cinco anos revelaram dificuldades em sugerir qualquer razão para a ordenação das suas imagens, enquanto as mais velhas sentem menos dificuldades em explicar por que as colocaram de determinada maneira. Não é de estranhar que as crianças de cinco e sete anos sejam incapazes de datar as imagens, sugerindo datas com apenas dois dígitos, enquanto as mais velhas apontam já para datas na casa das centenas e algumas nos milhares e só aos 11 anos utilizam a convenção a.C. e d.C., reconhecendo eras e períodos, apesar de muitas vezes não estarem correctas. Harnett conclui que as crianças têm dificuldade em reconhecer a duração do tempo e em descrever a passagem de longos períodos de tempo. A utilização de expressões temporais é usada em todos as idades como por exemplo “muito antigo”, “muito muito antigo” “há muito tempo atrás”, sendo incapazes de as converter em datas de forma correcta. A autora destaca a importância de conhecer como as crianças desenvolvem as suas ideias acerca do tempo e como este conhecimento contribui para que os professores planifiquem actividades para desenvolver o conhecimento e a compreensão da História. Sobre a problemática da

importância da cronologia no ensino da História a autora considera que a “cronologia é um importante factor no desenvolvimento da compreensão histórica pelas crianças; importantes conceitos como causa e efeito, mudança e continuidade requerem sensibilização para a cronologia e uma correcta sequencialização dos acontecimentos” (p. 152).

Barton e Levstik (1996) e Levstik e Barton (1996) descrevem um estudo em que entrevistam 58 crianças do último ano de Jardim-de-Infância até ao 6º ano. Com estas entrevistas procuram analisar o desenvolvimento da compreensão do tempo histórico pelas crianças. A entrevista centrava-se na tarefa de colocar nove imagens a preto e branco em sequência cronológica que adultos facilmente identificavam com determinados períodos da História dos Estados Unidos desde 1772 a 1993. Mostravam as imagens duas a duas pediam-lhes para as colocarem por ordem ou encaixá-las entre as que já tinham ordenado e a propósito ou no fim da entrevista perguntavam-lhes o que achavam que era a História e o passado. Procuram também saber como, onde, quando e com quem tinham aprendido coisas sobre História ou sobre o passado.

Inicialmente as entrevistas transcritas foram codificadas em categorias que se basearam na primeira impressão das respostas dos alunos, em que se incluem categorias como o uso de tecnologias, o uso de aspectos sociais, de categorias gerais de tempo, entre outras. Reconheceram que este tipo de categorização era pouco frutífero e rapidamente o abandonaram, substituído por uma estratégia baseada na análise holística de cada entrevista e geradora de inferências a partir das respostas dos alunos.

No relato de Barton e Levstik (1996) afirma-se que os alunos do 2.º ano e mais novos normalmente colocam as imagens numa sequência linear, mas várias vezes nas suas explicações não conseguem indicar nenhuma diferenciação clara entre uma gravura e a anterior e a posterior. Com frequência as crianças ao colocarem as imagens utilizam termos como “antes de”, “depois de” ou “entre”, para explicar a posição das suas imagens, mas ao explicar esse posicionamento limitam-se muitas vezes a descrever a imagem ou a comparar com o presente. Raramente comparam umas com as outras, verificando-se este padrão com mais frequência e precisão a partir do 4.º ano. As crianças mais pequenas, para além de descreverem as imagens, por vezes constroem uma história, com as pessoas das imagens, atribuindo-lhes mesmo nomes. Verificam que as crianças nas explicações que dão do posicionamento das suas imagens sabem mais do que o que realmente são capazes de explicar, apesar da insistência dos investigadores em tentar que as crianças expliquem de forma mais detalhada o

posicionamento das suas imagens. Os alunos do 2.º ano revelam através de uma maior frequência de inferências um maior desenvolvimento em relação à compreensão temporal.

Embora havendo diferenças, as crianças de todos os anos fazem algumas diferenciações em relação ao tempo, embora datas tenham pouco significado antes do 3º ano. No entanto crianças deste ano e as do 4º ano compreendem o sistema numérico base da datação e as do 5º e do 6.º anos relacionam várias datas com acontecimentos, muitos deles identificam com precisão décadas e séculos, e usam explicitamente conhecimentos históricos. Verificam que em geral a descrição qualitativa do tempo está mais associada a elementos do conhecimento geral, do que à periodização instituída por historiadores ou presente nos manuais usados. Em todas as idades houve uma aproximação à ordenação correcta das figuras, mesmo quando não eram capazes de apresentar explicações para a ordenação que faziam aproximavam-se muitas vezes da ordem correcta embora, como seria de esperar, os resultados fossem melhorando à medida que se avançava nos anos de escolaridade. Sugerem que se deve introduzir vocabulário temporal usado pelos adultos mas associado com imagens e em descrições contextualizadas em vez do uso de terminologia temporal descontextualizada. Também frisam que se deve insistir mais “no que se passou” do que no “quando” se passou.

No relato de Levstik e Barton (1996) os resultados são analisados por anos de escolaridade e por tipos de razões apresentadas para justificar a sequencialização das imagens. Apresentam os resultados do estudo em três secções: tipos de História; leitura das imagens; diferentes tipos de fontes. Na primeira discutem os diferentes tipos de História usados pelas crianças. Verificam que crianças de todos os níveis referem a mudança ao longo do tempo, em termos de causa e efeito, relacionada principalmente com a mudança na cultural material. Gradualmente os alunos revelam uma maior informação histórica, relacionada com a mudança ao longo do tempo com base em conhecimento histórico, mais evidente nos alunos do 5.º ano, em que estes são capazes de analisar a mudança histórica em termos de acontecimentos específicos, em causas e efeitos, apresentando por vezes múltiplas causas, e também conseguem elaborar juízos de valor sobre essas causas.

Em segundo lugar, a discussão centrou-se na leitura da imagem realizada pelas crianças para a procura de informação histórica e cronológica. Verificaram que os alunos estabeleciam relações entre o que estava representado nas figuras e a sua situação social e o conhecimento que possuem com base na sua experiência. Crianças de

todas as idades procuravam factos específicos que distinguíssem o ‘agora’ e o ‘então’. Os elementos da cultura material foram os mais utilizados (tecnologia, roupas, arquitectura, comida). Enquanto algumas crianças os relacionam com o presente outras enumeravam-nos apenas, sem os associarem a nenhum tempo, acontecimento ou período. Este padrão já não aparece nas crianças a partir do 3.º ano. Foi também evidente que algumas crianças de vários anos não se ficavam por identificar ou ligar factos, estabeleciam conexões históricas e não históricas, e em certos casos usavam a História “como meio para ‘falarem’ de preocupações pessoais ou sociais” (p. 551). Algumas vezes construíam um contexto que lhes permitia realizar a tarefa e em alguns casos o contexto era histórico, ainda que com pormenores confusos e incorrectos. Também elaboravam por vezes sobre as imagens comentários estéticos para justificar o seu ordenamento.

Em terceiro lugar, centraram-se no tipo de fontes em que as crianças se basearam para a identificação da informação histórica e cronológica nas figuras. Perante a questão concreta sobre se aprenderam História na escola ou fora dela alguns dos alunos dizem não ter aprendido nada fora da escola sobre História ou passado, mas os que afirmam que o fazem destacam a família, as histórias de família e actividades com a família, assim como os conhecimentos adquiridos através dos *media* (televisão, filmes, livros, jornais...), a igreja e a bíblia. Os livros são referenciados como importantes intertextos, mais de ficção nas crianças pequenas enquanto as do 4.º, 5.º e 6.º anos referem livros de ficção histórica. Sobre a aprendizagem na escola, só a partir do 4.º ano reflectem essa aprendizagem na sequencialização temporal das imagens e nas explicações que dão, aplicando assim conhecimentos adquiridos nos estudos escolares.

Salientam que os resultados deste estudo patenteiam “evidência em relação às fontes do conhecimento histórico das crianças e como elas desdobram esse conhecimento. O conhecimento histórico mais acessível para as crianças dos primeiros anos e dos médios relaciona-se com mudanças na cultura material e padrões da vida quotidiana” (p. 569-570).

Concluíram que para ajudar as crianças a melhorarem a compreensão histórica desde muito cedo, se deve ensinar um tipo de História que esteja em consonância com o entendimento de História implícita na metodologia usada, uma História local e uma História social que permitem uma utilização frequente das imagens e não se basear na mera memorização de factos associados a datas, o que só por si parece não ser de grande utilidade para activar a compreensão histórica.

Também Foster, Hoge e Rosch (1999) utilizaram entrevistas semi-estruturadas no estudo que realizaram num total de 56 alunos do 3.º, 6.º e 9.º anos com a duração de 10-20 minutos, em que usaram nove fotografias históricas agrupadas em três conjuntos em termos temporais e relacionadas com a História de Africanos Americanos. Em síntese, neste estudo pretendiam que os alunos respondessem às questões que os historiadores geralmente colocam quando interpretam fotografias do passado: “Quando é que esta fotografia foi tirada? Por que foi tirada? O que é que esta fotografia nos diz sobre o modo de vida dessas pessoas?” (p.182). Também procuraram verificar em que medida o género e a raça influência na interpretação das fotografias históricas. Os resultados mostram, sem grande novidade, que a capacidade para datar fotografias aumenta com a idade (com algumas excepções), sem grandes diferenças em relação ao género ou raça.

Nenhum aluno do 3.º ano foi capaz de relacionar o seu conhecimento histórico para compreender diferentes tecnologias, estilos arquitectónicos ou inovações tecnológicas. Revelaram total incapacidade para datar as fotografias, limitando-se a utilizar expressões temporais como: “um pouco atrás”, “muito tempo atrás” e “há muito tempo”. Quando utilizaram linguagem temporal histórica esta foi totalmente incorrecta. Um dos problemas detectados nesta investigação relacionou-se com a utilização de fotografias a preto e branco e fotografias a cores, o que contribuiu para que os mais novos considerassem as fotografias a preto e branco como sendo mais antigas e as de cor como mais recentes. Alguns alunos do 6.º ano foram capazes de relacionar conhecimento de acontecimentos históricos com tecnologia presente nas fotografias. A maioria dos alunos deste ano utilizou uma linguagem histórica convencional, e muitos revelaram já um grande conhecimento sobre acontecimentos do passado. O grupo dos alunos do 9.º ano revelou resultados mais complexos, isto porque se alguns relacionam conhecimentos históricos com os conhecimentos sobre transportes, tecnologia e moda para datar as fotografias, outros fazem um grande esforço para estabelecer essa relação, sobretudo com as fotografias mais antigas. No entanto, muitos continuam a datar as imagens de forma incorrecta e a socorrer-se da cor das fotografias para as colocar no passado. Julgamos que esta estratégia (utilizar fotografias a preto e branco misturadas com fotografias a cores) tem mais desvantagens do que vantagens.

Em relação às inferências que os alunos retiram das fotografias sobre os motivos que levaram a serem tiradas, a maioria dos alunos do 3.º ano referem que estas pretendem lembrar o passado, recordar acontecimentos passados e mostrar como as pessoas viviam no passado, pretendendo assim preservar a memória desse passado no

futuro. Por sua vez, para os do 6.º ano, as fotografias servem o propósito e desejo das pessoas que vivem nesse tempo em que foi tirada a fotografia, sendo esta vertente reforçada no 9.º ano, apresentando estes, razões contemporâneas e a audiência a quem se destinam as fotografias.

Sobre as inferências acerca do modo de vida das pessoas, os mais novos demonstraram pouca capacidade em realizar inferências e quando o fazem as suas conclusões são insustentáveis ou simplesmente incorrectas. Os do 6.º ano revelam já a capacidade de realizar inferências, mas aparentemente ainda de uma forma superficial. Poucos revelaram uma capacidade razoável de sofisticação em realizar inferências plausíveis em termos de pensamento histórico. Apesar dos alunos do 9.º ano apresentarem maior capacidade e sofisticação em realizar inferências baseadas em conhecimentos históricos sobre o Movimento de Direitos Cívicos e na História dos Estados Unidos, o que não é de estranhar, ainda assim alguns apresentam inferências especulativas e questionáveis. Apenas nesta questão foram notadas diferenças raciais na interpretação das fotografias, revelando os alunos africanos americanos mais conhecimentos e sensibilidade sobre os temas retratados. Não foram evidentes diferenças entre géneros.

Os autores consideram que este estudo reforça a ideia defendida por Barton e Levstik (1996), que datas têm pouco significado para os alunos do 3.º ano e que só no 5.º ano os alunos revelam capacidade para associar datas com o seu conhecimento histórico.

Posteriormente Hoge e Foster (2002) realizaram um estudo com 229 estudantes do 3.º, 5.º, 7.º e 11.º anos de escolaridade em que utilizaram a tarefa de colocarem por ordem cronológica cinco fotografias a cores do século XX (1902 a 1999) da cidade de Atlanta, com intervalos entre elas de 25 anos e relacionadas com o desenvolvimento urbano. Foi utilizada na investigação uma metodologia mista (qualitativa e quantitativa) para melhor compreender a relação entre as experiências de aprendizagem e a compreensão do tempo histórico nos alunos o que foi inovador em relação aos estudos anteriores citados. O estudo procurou investigar como é que os alunos organizam as imagens em termos sequenciais e as razões que apresentam para isso. É inovador por ser dos primeiros estudos a estabelecer uma correlação entre o conhecimento dos alunos sobre a terminologia de tempo histórico e as suas capacidades para sequencializar e datar fotografias históricas. Aplicaram inicialmente um questionário em que procuraram recolher informação sobre conhecimentos de terminologia temporal (década, século),

contextos de aprendizagem da História e a empatia dos alunos com esta disciplina, seguindo-se a tarefa de sequencializarem as imagens. A partir da informação recolhida os alunos foram classificados em termos de desempenho em “melhores” e “piores”, tendo sido posteriormente apenas 46 alunos entrevistados, durante 20-25 minutos. Nesta entrevista seguiram um protocolo semi-estruturado, centrado numa primeira parte na análise das imagens, em que se perguntava: “Porque achas que esta é mais antiga do que esta?”, “O que mudou entre elas?”, “O que causou essa mudança?” (p. 57), seguida de uma discussão sobre a datação das fotografias em termos de distância temporal entre elas. Por último perguntavam “Onde é que aprendem sobre História?”. As entrevistas foram analisadas em termos qualitativos, tendo emergido da sua análise a seguinte categorização: “transportes (características e mudanças nos veículos e nas estradas); arquitectura (incluindo materiais, design, publicidade no edifícios; moda (roupas, estilo de penteado e música); progresso na tecnologia (incluindo desenvolvimento e uso de electricidade, telefones e computadores)” (p. 26-27).

Constataram que “os alunos mais novos (3.º e 5.º anos) identificam um número mais reduzido de itens aproximadamente quatro (referências aos edifícios, veículos, estradas e lojas) enquanto os do 7.º e 11.º anos referem seis ou sete itens, com referências a mudanças na moda, tecnologia, sinais da estrada e ao movimento na cidade” (p. 28). Também se compreende que tenham verificado que os alunos mais velhos apresentem mais detalhes e sejam mais precisos nas suas descrições, evidenciando conhecimentos históricos, enquanto os mais novos, do 3.º e 5.º anos, muitas vezes se limitem a descrever o que vêem nas imagens. Os alunos em geral tiveram dificuldade em encontrar explicação para as causas da mudança a partir das imagens analisadas. Um número significativo de alunos do 3.º ano (quer dos melhores, quer dos piores) e do 5.º ano (piores) consideraram que as pessoas nos períodos mais distantes eram menos inteligentes do que nos períodos mais recentes. Os melhores do 5.º ano e os do 7.º ano atribuem as mudanças a indicadores económicos e demográficos, os do 11.º ano são mais específicos, apresentando os melhores alunos uma multiplicidade de factores relacionados com conhecimentos históricos, como por exemplo: “mudanças no mercado de trabalho, o declínio na agricultura, crescimento do sector dos serviços e aumento da população” (p. 34). Sobre como adquiriram os seus conhecimentos históricos os melhores do 3.º ano indicam várias fontes, mas tendo a família um papel fundamental, enquanto em geral os piores não identificam fontes excepto um insignificante número que também identificou a família. Os melhores

alunos a partir do 3.º ano indicaram que adquiriram conhecimentos históricos a partir de múltiplas fontes de informação: televisão, cinema, diversos membros da família, livros, incluindo manuais, professores e visitas a sítios históricos. Os piores estudantes indicaram poucas fontes para a aquisição do seu conhecimento histórico e pouco interesse pela História.

Não nos surpreende o resultado que salienta que entre o 3º ano e o 11º houvesse uma diferença significativa na ordenação cronológica e datações, surpreende-nos mais, o bom desempenho dos alunos do 3º ano. No entanto, pode ter mais interesse o facto de o grupo dos melhores alunos e dos piores alunos, a partir do 5º ano, se assemelharem mais no conjunto dos três anos do que os bons e maus alunos do mesmo ano. Pode significar que a aprendizagem em contexto escolar ou fora dele é importante, mas também confirmar que a idade, pelo menos a partir dos oito anos, não é o principal factor para a compreensão histórica.

K. Barton publicou vários relatos de um estudo que desenvolveu na Irlanda e nos Estados Unidos da América dando significativos contributos nesta vertente da investigação, que vimos relatando, com crianças de 6-12 anos (2001a, 2001b, 2001c, 2001d, 2002).

Barton (2002) relata o estudo desenvolvido na Irlanda em que foram entrevistadas 117 alunos individualmente ou em pares, tendo-lhes pedido que colocassem por ordem imagens, explicassem a sequencialização e a data provável de cada uma delas. O estudo integrou alunos do 3.º ano ao 8.º ano (que corresponde ao 1.º e 6.º ano do nosso nível de escolaridade). Foi realizado em quatro escolas rurais da Irlanda, tendo o autor procurado reflectir a diversidade social, económica e religiosa. Nas entrevistas formais foram utilizadas duas sequências constituídas por nove imagens, cada uma delas. O conjunto A com imagens dos últimos 200 anos aproximadamente, e o conjunto B com imagens desde o ano 10.000. Mais ou menos o mesmo número de alunos de cada nível de escolaridade trabalhou com cada uma das sequências. Nesta investigação o autor segue procedimentos semelhantes ao de outras investigações já relatadas (Barton e Levstik, 1996; Levstik e Barton, 1996) estudos esses em que foram apenas utilizadas imagens dos últimos 200 anos aproximadamente. Barton justifica a utilização do conjunto B para verificar em que medida os alunos respondiam de maneira diferente usando imagens de um tempo mais longínquo. Todas as imagens do conjunto A eram a preto e branco e todas eram produções do tempo a que se reportavam. As do conjunto B incluem

imagens a cores e a preto e branco e umas eram dos tempos a que se reportavam e outras eram produções de outros tempos.

Realçamos que neste estudo o autor atribui uma significativa importância à acção mediada nas tarefas realizadas pelas crianças. As teorias da acção mediada “centram-se não no conhecimento concebido que alguém tem ou adquire, mas em conhecimento como construção enquanto se desenvolve uma acção.” (p. 163).

Através das entrevistas realizadas verificou que a ‘compreensão do tempo’ “não é uma construção simples mas a combinação no mínimo de três acções separadas: sequencializar os tempos passados, agrupar em períodos, e medir a distância umas das outras (ou em relação ao presente) ” (p. 166). Reconheceu que os alunos não tiveram dificuldades em sequencializar as imagens, estando familiarizados com actividades deste género. Os que trabalharam com o conjunto A, só 16% colocaram as imagens no lugar incorrecto, e no conjunto B só 20% o fizeram. Também os que colocaram imagens fora da ordem não o fizeram com mais do que dois espaços de diferença. Não é de estranhar que as maiores incorrecções na colocação das imagens da sequência B se tenham verificado nos alunos mais novos do 1.º e do 2.º anos. Segundo o autor, estes valores são consistentes com os encontrados por Hoge e Foster (2002), que verificaram que no 3.º e 5.º ano os alunos conseguem sequencializar de forma correcta fotografias do século passado com 75% ou mais de exactidão.

Para além de sequencializarem as imagens os alunos agruparam-nas por períodos, considerando que umas são do mesmo tempo, ou sendo incapazes de justificar que uma imagem é diferente das adjacentes. Os alunos do 1.º ano dividiram as imagens entre três a seis períodos, enquanto os alunos do 2.º e do 3.º ano o fazem em mais categorias, usando seis a sete e os do 4.º e 5.º anos nunca usam menos de seis, e a maioria destes distingue oito ou nove períodos. No conjunto A os alunos dos níveis mais avançados, exceptuando o 6.º ano, distinguem mais períodos do que os alunos dos níveis escolares mais baixos. Em relação aos que trabalharam com o conjunto B, agruparam-nas em mais períodos, quase sempre em oito períodos, e só um aluno do 6.º ano e um par do 1.º ano usaram cinco ou menos categorias. Os alunos não se limitaram a agrupar as imagens preocuparam-se em agrupá-las tendo como referência as pessoas ou acontecimentos não presentes nas imagens ou usando até o nome convencional para os períodos históricos. Também estimam o tempo entre imagens e entre determinadas imagens e o presente para isso usaram instrumentos da cultura convencional relativa ao tempo histórico, com o objectivo não de medir o tempo mas de expressar a

compreensão deste processo de medição do tempo. Os alunos raramente indicam datas para a localização temporal das imagens. O autor considera que datas precisas não funcionam como instrumentos para sequencializar e para agrupar as imagens, ou medir o tempo. Realça que também Hoge e Foster (2002) verificaram no seu estudo que estudantes da escola elementar raramente usam datas de forma espontânea quando sequencializam imagens.

Barton no estudo que se vem analisando identificou quatro estratégias usadas pelos alunos na abordagem do tempo histórico através da análise das gravuras.

A primeira das estratégias baseia-se no conhecimento que têm dos objectos, pessoas e acontecimentos representados. Na maioria dos casos os alunos reconhecem mudanças no estilo ou tipo de objectos, na existência ou ausência destes naquela época, nas roupas e adereços, no estilo dos carros, etc. Refere outros estudos similares de sequencialização de imagens em que se verificou que com frequência os alunos tomam decisões na sequencialização das imagens com base nos conhecimentos que têm sobre a vida social e material, detalhes adquiridos geralmente fora da escola (Barton e Levstik, 1996; Hoge e Foster, 2002). Barton destaca que o uso do conhecimento histórico é particularmente evidente quando os alunos agrupam as imagens por períodos que aprenderam na escola, dando como exemplo o período Vitoriano, Vikings, Antigo Egipto, Mesolítico.

A segunda estratégia usada pelos alunos, embora menos frequente, é o de socorrerem-se da sua experiência directa, ou da vivência de conhecidos, em especial familiares, para justificar o posicionamento das suas imagens, embora isto só aconteça para as imagens mais recentes. Reforça no entanto, que a experiência dos alunos como ferramenta cultural é o primeiro instrumento que eles usam para a sequencialização das imagens, agrupamento destas e datação. Justifica isso afirmando que “o seu conhecimento não deriva do conhecimento ‘histórico’ adquirido nas escolas, museus, monumentos, ou de ambos, mas da experiência diária dos alunos (ou da experiência das pessoas que conhecem)” (p. 173).

A terceira estratégia usada normalmente pelos alunos para sequencializarem, ocasionalmente para agruparem mas não para estimarem distância entre imagens, consiste em procurarem nas imagens exemplos de progresso ou desenvolvimento, comparando duas ou mais a nível de roupas, edifícios, carros, etc. Salienta que também Hoge e Foster (2002) encontram esta estratégia nos alunos dos Estados Unidos, sendo frequente o uso de exemplos de progresso ou desenvolvimento na tomada de decisões

sobre a sequencialização das imagens, o mesmo aconteceu no relato do estudo de Levstik e Barton (1996) e Barton e Levstik (1996). Porém Barton (2002) salienta que este instrumento cultural os leva a cometer erros, “porque a cultura material não evolui de forma linear e uniforme ao longo do tempo, por isso esta estratégia não é sempre um meio eficaz de sequencialização” (p. 173).

A última e quarta estratégia, a ancoragem e ajustamento, é usada apenas para expressar a medição de tempo que envolve a sequencialização de imagens, assim como ilustrar como os instrumentos de cultura podem ter um papel de coação. No entanto, os alunos calculam as datas ou número de anos normalmente sem precisão, muitas vezes de forma exagerada.

O autor neste estudo usou o conceito de acção mediada para descrever como os alunos sequencializam, agrupam e medem o tempo quando utilizam imagens de diferentes períodos históricos. Questiona-se em que medida esta perspectiva permite compreender o pensamento das crianças sobre a compreensão do tempo histórico. Conclui que, em primeiro lugar, centrarmo-nos nas acções das crianças torna claro que a “compreensão do tempo histórico” nas crianças não é uma única característica cognitiva, nem uma propriedade do desenvolvimento propriamente da mente. Pelo contrário, a participação dos estudantes nestas tarefas envolve pelo menos três acções separadas, cada uma das quais pode ter lugar independentemente das outras. “Os alunos conseguem sequencializar imagens agrupando-as tendo em conta figuras históricas, acontecimentos ou períodos históricos; podem agrupar sem as sequencializarem correctamente; podem sequencializá-las sem serem capazes de medir com precisão a sua distância no tempo” (p.174).

Adverte o autor para o facto de uma única actividade destas de sequencialização e agrupamento por períodos poder ser diferente dependendo da tarefa, e essa diferença sugere que o entendimento do tempo histórico não resulta do simples desenvolvimento da capacidade neurológica. E exemplifica a partir dos resultados obtidos em que constatou que os alunos que trabalharam com a sequência A, os mais velhos e com um maior desenvolvimento cognitivo, distinguem mais períodos. Os que trabalharam a sequência B usaram um maior grau de diferenciação. Por isso, tanto os resultados da sequência A como da sequência B apoiam a ideia que os alunos mais velhos separam as imagens em mais períodos do que os alunos mais novos, a diferença do número de categorias que utilizam para as duas sequências, indica que o agrupamento não é um

simples desenvolvimento da mente propriamente, mas o resultado do envolvimento com a própria tarefa.

Destaca a importância do uso de *instrumentos culturais*, adquiridos na escola e também fora dela, através dos *media*, em casa, na igreja, que contribuem para que os alunos utilizem essa informação para sequencializarem e justificarem a ordem das suas imagens, agrupar umas com outras ou com períodos históricos e para medir a sua distância no tempo. O uso dos instrumentos culturais indica que a compreensão do tempo histórico não é uma pré-condição para aprender História. Pelo contrário, os alunos utilizam esta informação que lhes chegou através dos instrumentos culturais para compreender tempo. Reforça a ideia que o conhecimento destes alunos consiste principalmente em detalhes do social e objectos da vida quotidiana, e não em informação acerca da política, leis, guerras, e História diplomática. São poucas as referências a reis, rainhas, batalhas, regimes políticos, ou política internacional. Neste estudo tornou-se evidente, que o conhecimento de como as pessoas vivem em diferentes épocas do passado ajuda os alunos a compreender o tempo histórico. Salienta que neste estudo está longe de se provar que o conhecimento da História política tradicional possa contribuir para ajudar os alunos a compreender o tempo. Por outro lado, esta investigação provou que a simples acumulação de conhecimentos de um determinado período da História não é um factor que contribui para que os alunos tenham uma melhor compreensão do tempo.

Relativamente aos períodos históricos, o autor considera que os alunos para sequencializarem os acontecimentos no tempo necessitam saber mais do que o que aconteceu (ou como a vida era) em termos de tempo. Eles precisam saber quando esse tempo aconteceu em relação aos outros.

Conclui assim, que para compreender melhor o tempo histórico, os alunos não precisam de mais conhecimento acerca da História, ou informação por ordem sequencial ou datas isoladas, eles precisam das duas em combinação. Como conclusão deste estudo em que o autor atribuiu especial importância ao conceito de acção mediada salienta que mais do que discutir-se e investigar-se quando é que as crianças são capazes de aprender História, os professores devem envolver as crianças em tarefas em que utilizem materiais históricos significativos e ser chamada a atenção explicitamente para as suas dimensões temporais.

Nos relatos de 2001a, 2001b, 2001c e 2001d Barton apresenta o estudo mencionado acima e compara-o com outro semelhante desenvolvido nos Estados

Unidos. O principal objectivo deste estudo era investigar em que medida formas específicas de representação histórica na Irlanda e nos Estados Unidos servem como “ferramentas culturais” que enformam a compreensão das mudanças através dos tempos dos alunos de cada país. Para isso comparou como as crianças em diferentes contextos nacionais utilizam de forma específica “ferramentas culturais” quando envolvidas em actividades relacionadas com a História. O autor sustenta que

a ênfase no uso de ferramentas culturais (ou ‘artefactos’) tornou-se uma parte importante da recente teoria sociocultural, em particular na perspectiva centrada na explicação da acção mediada” (em que se procura clarificar que as acções humanas nunca têm lugar isoladamente como ocorrência individual, mas dependem do uso de objectos, procedimentos e sistemas simbólicos desenvolvidos em contextos institucionais, históricos e culturais específico (Cole, 1996; Wells, 1999; Wertsch, 1998) (Barton, 2001a, p.882).

A parte deste estudo desenvolvido na Irlanda do Norte foi já apresentada acima. Seguiu uma metodologia semelhante à dos estudos relatados anteriormente (Levstik e Barton, 1996 e Barton e 1996). Foi este estudo que serviu para comparar os resultados entre os alunos da Irlanda e dos Estados Unidos.

Na análise dos dados seguiu o mesmo procedimento relatado no estudo anterior (Barton, 2002). Identificou três tendências de diferenças entre os alunos dos dois países:

- 1) ideias de progresso e mudança acerca da cultura material;
- 2) ideias de mudança por questões individuais ou por factores sociais;
- 3) ideias de evolução e de diversidade das mudanças

Relativamente à primeira tendência constata que “ a ideia de progresso está mais patente nas crianças dos EUA Na Irlanda, há sobretudo a ideia de que as coisas mudaram” (2001c, p. 57). No relato de 2001b explica com mais detalhe esta tendência. As crianças nos EUA tendem a pensar que a História ocorre de uma forma linear e com uma sequência progressiva. Para estes alunos mudança é sinónimo de progresso e isso é evidente na forma como sequencializam temporalmente os acontecimentos e reflecte a ideia de narrativa do progresso histórico. Enquanto os alunos da Irlanda do Norte não consideram que mudança é igual a progresso, reconhecendo a existência de diferentes modos de vida no mesmo período e em sociedades e países diferentes. Justificam estas diferenças não em termos tecnológicos ou capacidade intelectual mas com base nos recursos materiais, económicos e nas relações sociais.

Na segunda tendência relacionada com as mudanças sociais verificou que “nos EUA, os alunos atribuem as mudanças a pessoas individuais, centradas no indivíduo. Na

Irlanda, a visão é mais social. ... “ (2001c, p. 58). Justifica no relato de 2001b esta afirmação, isto porque nos EUA as crianças na sua maioria tendem a atribuir a mudança nos acontecimentos históricos mais a motivações individuais do que factores sociais ou económicos. Consideram as mudanças materiais e tecnológicas em termos de desejo e vontade de indivíduos, destacando o papel de pessoas importantes e famosas como responsáveis por essas mudanças. Enquanto as crianças da Irlanda do Norte sugerem múltiplos factores para justificar as mudanças a nível da vida material, resultando estas da combinação de vários aspectos, sociais, económicos e de desenvolvimento tecnológico.

Na terceira tendência, relacionada com a direcção da mudança, os alunos americanos consideram que a História vai evoluindo ao longo do tempo, de forma linear e progressiva, verificando-se melhorias ao longo do tempo. Esta tendência foi encontrada nos estudos levados a cabo por Levstik e Barton (1996). Os alunos ao sequencializarem as imagens pensam que o desenvolvimento histórico ocorre de forma simples e progressivo, obedecendo a uma sequência cronológica. Os alunos irlandeses admitem a possibilidade de existirem diferenças no mesmo período histórico, independentemente das características materiais ou sociais retratadas nas imagens. Reconhecem que representações diferentes podem ser simultâneas e por isso a ordenação das imagens não pode obedecer a uma sequência única de progresso material e social.

Esta tendência reflecte a concepção de História dos alunos de cada um dos países. As crianças da Irlanda pensam nas pessoas desses períodos, as dos Estados Unidos pensam sempre em função do “nós”, do desenvolvimento nacional. Esta tendência está directamente relacionada com as razões que os alunos apresentam para aprender sobre o passado. Nos EUA. a partir da escola primária as crianças aprendem que “esta história é importante para compreender como está relacionada com os seus antepassados, como é que o país se tornou como é hoje, e qual o seu lugar na comunidade nacional”. (2001b, p.52). Há assim uma valorização da História nacional, incidindo sobre os acontecimentos notáveis, dando ênfase às acções individuais. Enquanto as crianças da Irlanda do Norte, “pensam que história é importante para aprender acerca das pessoas que são diferentes, ou como afirmou um aluno, ‘para compreender a maneira como as outras pessoas vivem e como era a sua vida quotidiana’” (2001b, p. 52).

Barton (2001d) chama a atenção para o facto de as crianças construírem diferentes compreensões sobre a natureza e propósito da História e “essas construções estarem

relacionadas com diferentes representações nos dois países” (p. 103). Barton (2001a, 2001b) destaca a diferença de curriculum entre os dois países como elemento que mais influência a forma como as crianças pensam a História. Nos Estados Unidos da América o curriculum do ensino primário ao nível da História centra-se na História nacional e na identidade do povo americano, dando-se grande ênfase aos heróis nacionais, aos acontecimentos nacionais, como por exemplo a Revolução Americana, assim como aos feriados nacionais. Enquanto na Irlanda do Norte, a História local ou nacional está quase completamente omissa quer no curriculum, quer noutros meios utilizados pelas crianças para aprender História. As crianças irlandesas aprendem sobre como viviam as pessoas e povos em épocas diferentes: Mesolítico, no Antigo Egipto, no tempo dos Vikings, na época Vitoriana, na II Guerra Mundial. Nos EUA não existe um programa a nível nacional, este está dependente dos manuais adoptados, enquanto na Irlanda do Norte o curriculum é determinado pelo Ministério da Educação. Barton considera que esta diferença de curriculum “em relação à atenção prestada à História nacional afecta o desenvolvimento do pensamento histórico das crianças nos dois países. Influência também a compreensão da evidência histórica, a natureza e direcção da mudança ao longo do tempo, e o propósito para aprender acerca do passado” (2001b, p. 48). A maneira de ensinar História é outro factor apontado. Nos Estados Unidos da América a História ensinada é História narrativa, numa perspectiva cronológica, enquanto na Irlanda do Norte tal não acontece, valorizando-se o estudo da História social e da vida quotidiana, recorrendo-se a variadas estratégias e materiais didácticos, trabalhando os alunos mais com evidências. Sobre esta última afirma que “aprender História na Irlanda do Norte, significa aprender acerca das conexões e relações entre vários padrões sociais, mais do que ordenar a série de acontecimentos cronológicos e identificar as suas relações causais” (2001b, p. 49). Destaca também a importância de razões pedagógicas, presentes na Irlanda do Norte e no Reino Unido, onde os professores de História consideram como objectivo do ensino da História o desenvolvimento de competências “‘historical skills’- como por exemplo a habilidade para analisar evidências ou colocar-se na perspectiva das pessoas do passado - não recontar histórias, nem relatar História nacional ou outro tipo” (2001b, p. 50). Em contrapartida, considera que os professores nos EUA não tem uma grande preparação pedagógica em ensino de História, limitando-se na maior parte das vezes a seguir o manual.

Através deste estudo o autor recomenda a mudança no ensino da História nos EUA, devendo-se dar menos atenção ao ensino narrativo da História e dar mais atenção

às evidências, baseadas nos aspectos sociais e da vida quotidiana em diferentes grupos e épocas da História dos EUA., o que ajudará as crianças a desenvolver uma melhor compreensão do passado. Este artigo foi fruto de uma comunicação em Portugal. Por isso, o autor interroga-se, sobre com qual das formas de pensar, as crianças portuguesas terão mais semelhanças, se com as crianças dos EUA ou com as da Irlanda do Norte (2001c).

Em 2003 Alan Hodkinson apresentou a sua dissertação de doutoramento, *Children's developing conceptions of historical time: analysing approaches to teaching, learning and research*. O que motivou o autor a realizar este estudo foi procurar responder à questão: “Por que razão algumas crianças dos 4-5 anos (as de *Reception class* do sistema inglês) demonstram uma melhor compreensão temporal do que os seus colegas mais velhos?” (p. 2). Desenvolveu um estudo longitudinal em que pretendeu explorar e explicar as relações entre o ensino e a aquisição do conceito de tempo histórico. Os propósitos do estudo foram: analisar se as crianças têm dificuldades ao utilizarem os conceitos de tempo histórico: duração, cronologia e o sistema internacional de datação; explorar e explicar as estruturas desenvolvimentais em relação aos conceitos de tempo histórico nas crianças. (p. 6-7)

O estudo integrou 150 crianças dos 8-10 anos, 120 alunos do 4.º ano (3 turmas) e 30 do 5.º ano (1 turma), de Liverpool durante um ano. Para isso utilizou uma metodologia mista (qualitativa e quantitativa) centrada na investigação-acção e num estudo quasi-experimental. O projecto de investigação procurou responder a cinco questões:

- será que o desenvolvimento de conceitos de tempo pode ser acelerado para além dos níveis descritos pela investigação, sobretudo no domínio da psicologia³, através do emprego sistemático e cumulativo de métodos de ensino;
- o desenvolvimento de cognição temporal é unicamente de natureza maturacional;
- o contexto social e o capital cultural têm impacto sobre o desenvolvimento de conceitos temporais;
- a assimilação cognitiva do tempo é influenciada pelo género das crianças;
- os factores literacia e aptidão matemática interferem como variáveis no desenvolvimento da compreensão temporal (p. 49-50).

3 O autor apresenta na página 25 uma tabela em que faz a síntese das investigações sobre o desenvolvimento de conceitos de tempo histórico, começando em Oakden and Sturt, 1922 e terminando em Thornton and Vukelich, 1988.

Para o efeito procurou analisar o efeito das variáveis: idade, linguagem, aptidão matemática, género, inteligência e contexto social na assimilação da cognição temporal nas crianças.

Aplicou várias técnicas de recolha de dados: observação participante nas aulas implementadas pelo investigador, recorrendo a gravação vídeo e áudio das aulas para atenuar a subjectividade inerente ao papel do investigador/professor e as dificuldades que são sentidas por quem ensina e observa ao mesmo tempo, entrevistas semi-estruturadas e um questionário. O investigador planificou cuidadosamente as aulas e em todas elas utilizou linhas de tempo. As crianças responderam a um questionário constituído por 35 perguntas (p. 91) sobre tempo e tempo histórico, complementado com entrevistas para melhor compreender as respostas e o pensamento das crianças sobre as suas concepções temporais.

Realizou também uma entrevista semi-estruturada a 80 crianças em grupos de 5, de aproximadamente de 30 minutos, constituída por um protocolo dividido em 6 partes.

1) Secção geral

Funcionou como introdução e para ambientar as crianças antes da realização da entrevista propriamente.

2) Sequencialização de imagens

Foi distribuído a cada grupo um conjunto de 7 imagens⁴ (5 a cores e 2 a preto e branco) ilustrativas de um longo período de tempo para as sequencializarem e explicarem por que as colocaram dessa maneira. O autor seguiu o modelo apresentado em estudos anteriores, tendo pretendido tal como Barton (2002) utilizar imagens com uma distância temporal maior, mas que representassem períodos históricos que lhes eram familiares para as imagens a.C. enquanto para o período d. C procurou integrar imagens que não fazem parte dos temas de História leccionados. As imagens continham uma breve descrição e data:

- 1991 D.C. : Guerra do Kuwait
- 1769 D.C. : Introdução do Spining Jenny (branco e preto)
- 1580 D.C. : Francis Drake (branco e preto)
- 648 A.C.: Grécia Antiga
- 3000 A.C.: Introdução de instrumentos em cobre
- 8000 A.C.: Era dos mamutes

⁴ O autor parece duvidar da capacidade das crianças em sequencializarem um número maior de imagens como é proposto noutros estudos em que são utilizadas 10 imagens.

A introdução de duas imagens a preto e branco foi intencional para verificar se tal como aconteceu noutros estudos (Harnett, 1993; Foster, Hoge e Rosch, 1999; Stown e Haydn, 2000) as crianças de 8-9 anos revelam dificuldades em sequencializar imagens quando se misturam imagens a preto e branco com imagens a cores, assim como verificar se as crianças perante imagens que não conhecem se utilizam a data ou a cor como método para as sequencializarem.

3) Secção de linguagem

Testou a compreensão de linguagem convencional de tempo histórico nas crianças. Apresentou a cada criança três cartões com os termos temporais década, século e milénio para os definirem. Efectuou o mesmo procedimento, utilizando 4 cartões com palavras/frases sobre tempo subjectivo (História, passado, muito tempo, há muito muito tempo).

4) Secção sobre as questões relativas ao Curriculum Nacional

As crianças responderam a um conjunto de questões relacionadas com conteúdos históricos leccionados, como por exemplo “quando é que os Viking chegaram à Grã-Bretanha, quando é que os romanos deixaram a Grã-Bretanha, e se a Cleópatra ainda poderia estar viva se não tivesse sido mordida por uma cobra” (p. 87) com o objectivo de clarificar as respostas obtidas no questionário.

5) Secção de questões relativas às estações do ano

Foi-lhes perguntado em que estação do ano estavam e quantas estações existem.

6) Secção sobre período ou parte da História favorita e discussão geral

As crianças foram convidadas a falarem livremente sobre o que pensam da História, ou de algum tema relacionado com a História.

Sobre o efeito das variáveis analisadas sobre a cognição temporal conclui que:

- a variável inteligência psicométrica tem pouca importância, ou nenhuma quando considerada como uma “performance” determinante, provando a hipótese “que a assimilação e o desenvolvimento maturacional que estão relacionados entre si, não descrevem adequadamente o desenvolvimento do pensamento temporal das crianças” (p. 285);
- também os resultados relativos à hipótese que relaciona o desenvolvimento da cognição temporal com o contexto social são ambíguos, não se verificando no estudo uma relação directa entre cognição temporal e esta variável ao contrário do revelado noutras investigações;

- a ideia que as raparigas apresentam mais capacidades e bons resultados em História não se confirmou neste estudo. Nenhuma evidência provou que o género é um factor determinante no desempenho cognitivo e no conceito de assimilação temporal;
- sobre a variável linguagem várias conclusões podem ser apresentadas, rejeitando assim postulados que defendem que as crianças não são capazes de compreender determinado vocabulário de tempo, como por exemplo século, ou de serem incapazes de diferenciarem períodos históricos. Os resultados descritivos e estatísticos provaram que as crianças são capazes de compreender vocabulário sobre unidades de tempo convencionais, devendo gradualmente substituir-se frases de tempo subjectivo (como por exemplo: há muito tempo, há muito muito tempo), por unidades temporais do sistema convencional;
- a aptidão matemática em geral por si só não é o factor determinante na assimilação da cognição temporal, não existindo uma relação directa entre a influência da matemática e o desenvolvimento de conceitos chave de tempo histórico nas crianças, como por exemplo o de duração. Porém a capacidade de efectuar cálculos aritméticos simples está associada ao crescimento da cognição temporal. Conclui assim que “ao contrário das outras variáveis independentes parece que a habilidade matemática actua como uma variável que intervém na assimilação da cognição temporal” (p.287).

O estudo revelou que a “performance” foi melhor nos alunos que estiveram sujeitos a um programa especial de ensino da História, concluindo-se que os métodos de ensino desempenham um papel essencial no desenvolvimento da compreensão histórica e na assimilação de conceitos de tempo histórico, mais do que a inteligência, o contexto social ou a aptidão matemática. Através deste estudo o autor provou que os conceitos de tempo histórico, especialmente os de cronologia, duração e assimilação de datas do sistema convencional, são desenvolvidos pela aplicação de um curriculum especial em que se utilizam sistematicamente métodos de ensino directos e de forma sistemática. Defende que a utilização de “uma planificação cuidadosa, o uso de actividades diferenciadas e de discussão pode tornar crianças de ‘baixas habilidades’ capazes de fazer significativos progressos na sua compreensão de conceitos de tempo histórico ” (p. 289).

Contesta assim um *modelo negativo* que veicula que o desenvolvimento da compreensão temporal é exclusivamente resultado da maturação devida à idade, defendendo por isso um *modelo positivo* em que a importância dessa maturação é limitada, valorizando os métodos de ensino e o curriculum. Tal como em outros estudos (Cooper, 1991; Shower, Booth, e Brown, 1988; Stow e Haydn, 2004; West, 1981) o autor conclui que a “aceleração de conceitos de tempo é possível em alunos do ensino primário” (p. 293). Wood (1995) constata também que vários estudos tendem a sugerir que através de recursos e ensino adequado as crianças são capazes de utilizar sequencializações complexas, que investigações de há 20 anos atrás supunham impossíveis. Outros pontos importantes do seu estudo foram já abordados no capítulo 2 e irão sê-lo no subcapítulo que se segue a este capítulo 4 em que se analisam estudos com recurso a linhas de tempo.

4.2. Estudos nacionais

Alguns estudos com entrevistas nesta linha de investigação em que se procura compreender como as crianças pensam em termos temporais quando sujeitas a tarefas de sequencialização de imagens, têm sido realizados no Instituto de Estudos da Educação, uns por Freitas e Solé, outros orientados pelas investigadoras no âmbito de projectos académicos nos Cursos de Complemento de Formação Científica e Pedagógica no domínio do Estudo do Meio. Iremos apresentar alguns desses estudos.

Freitas e Solé (2006) na comunicação A investigação sobre o ensino - aprendizagem de História: O desenvolvimento de conceitos de tempo nos primeiros anos de escolaridade relatam um estudo exploratório realizado pela primeira autora em 1998, em que entrevistou crianças do 2.º e 4.º anos sobre o desenvolvimento de conceitos de espaço e tempo, recorrendo a um instrumento semelhante aos descritos em estudos acima referidos (Levstik e Barton, 1996; Barton e Levstik, 1996). Utilizou apenas cinco imagens relacionadas com habitação do século XII à actualidade⁵. Verificou que “as seis crianças do 4º ano colocaram praticamente todas as imagens correctamente e as do 2º ano também desempenharam a tarefa muito melhor do que se esperava e dois alunos de fraco desempenho nas tarefas escolares foram uma revelação graças à “experiência de vida” que tinham, as conversas que relatavam ter tido com adultos” (p. 7).

⁵ Também Freitas inicialmente duvidava que as crianças fossem capazes de lidar com 8 ou 9 imagens como em estudos dos E.U.A..

Num segundo estudo realizado de Janeiro a Junho de 2003, num 3.º ano, a primeira autora combinou já as entrevistas com intervenção da investigadora na sala de aula, com a colaboração da professora da turma. Embora fosse intenção realizar entrevistas também no final da intervenção por motivos diversos não foi possível realizá-las. Verificou ao longo da observação progressos significativos quer no uso de vocabulário de tempo, quer mesmo na compreensão do tempo histórico, tendo contribuído significativamente para isso a utilização e construção de vários tipos de linhas tempo. Neste estudo a autora utilizou já oito imagens, todas relacionadas com transportes, mas com cenários de época variados e com pistas diversificadas, como um castelo por trás do almocreve. Os resultados revelaram que “em relação às primeiras entrevistas a 20 alunos, a maior parte conseguia ter em conta o conjunto das oito imagens (Freitas e Solé, 2006, p. 7). Constatou que apenas uma aluna ordenou todas as imagens correctamente; só três alunos erraram a 1ª, e a última foi colocada correctamente por todos; as maiores variações de colocação deram-se entre as 2ª e a 5ª imagens. Não se verificaram neste estudo diferenças assinaláveis entre rapazes e raparigas tanto na ordenação como nas explicações. Identificou uma relação estreita entre a capacidade argumentativa e explicação histórica apresentada pelos alunos com a influência exercida pelas conversas que tinham com adultos, principalmente com avós e pais. Mesmo quando as explicações não eram correctas estas estavam associadas a aspectos da vida quotidiana e apontando para a ideia “de avanços, numa sequência que fazia supor um progresso linear; repetia-se muito a frase, esse “já é do tempo dos reis” servindo para três gravuras indistintamente” (p. 7). Sobre as aprendizagens de História e do passado sobressaiu a ideia de que no passado se era mais pobre e de uma progressiva melhoria das condições de vida com o passar das gerações, identificando também a ideia de progresso do rural para o urbano.

Nesta mesma comunicação, é apresentado parte do estudo exploratório da investigação desta tese, relativamente às entrevistas realizadas pelos alunos associadas à sequencialização de imagens e da 2.ª parte da entrevista sobre a História e o passado e a aprendizagem de História pelos alunos, que é apresentado no capítulo 7.

Outros estudos, que se integram nesta linha de investigação sobre a compreensão histórica ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foram realizados no Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho no âmbito dos Cursos de Complementos de Formação Científica e Pedagógica no domínio do Estudo do Meio, orientados pelas autoras da comunicação acima referida. Dos estudos que incluíram entrevistas e a

utilização de metodologias diversificadas em sala de aula para promover o desenvolvimento de conceitos de tempo salientamos: Almeida (2003) sobre a evolução da família ao longo dos tempos, Castro (2003) sobre a História da criança e sua evolução, Dourado (2003) e Oliveira (2003) sobre a evolução do vestuário. Embora com diferenças na estrutura e metodologia, em todos eles foram realizadas entrevistas seguindo procedimentos semelhantes aos de Levstik e Barton (1996). Nos estudos de Machado (2003), Dourado (2003) e Oliveira (2003) foram implementadas entrevistas no início e final do estudo, e a realização de um conjunto de actividades ao longo do projecto subordinadas ao tema. Os outros dois estudos, Almeida (2003) e Castro (2003) apenas integraram uma entrevista, incluindo também a aprendizagem de conceitos. Em todos os estudos se constatou a dificuldade dos alunos em explicar a ordenação efectuada, mesmo com insistência das professoras, verificando-se por vezes justificações contraditórias e confusas, isto principalmente nos anos de escolaridade mais baixos (1.º e 2.º anos). Nos estudos com segunda entrevista os alunos tiveram mais facilidades em responder às questões que lhes foram colocadas e em argumentar sobre as razões da ordenação das imagens, concluindo-se da importância que as actividades desenvolvidas entre as duas entrevistas tiveram nos resultados obtidos. Quanto à ordenação das imagens os resultados das segundas entrevistas foram superiores aos da primeira, tendo colocado correctamente as imagens quase todos os alunos e apresentado justificações mais coerentes. Em todos os estudos as crianças demonstraram evidenciar ideias de mudança, evolução, permanências e de melhorias ao longo dos tempos, apresentando já noções de tempo histórico. Estes estudos relatam experiências de pesquisa sobre o pensamento histórico e de concepção de tempo histórico das crianças portuguesas em contexto de sala de aula, tendo estes contribuído com pistas importantes para o estudo que desenvolvemos.

O desafio proposto por Barton (2001c) ao interrogar-se sobre com qual das formas de pensar as crianças portuguesas têm mais semelhanças, se com as crianças dos EUA ou da Irlanda do Norte, foi já alvo de um estudo realizado em Portugal por Machado (2005) com alunos do 7.º ano de escolaridade, estudo esse desenvolvido no âmbito de dissertação de mestrado realizado na Universidade do Minho. A autora atendendo ao estudo realizado com americanos e irlandeses acerca da mudança em História (Barton, 2001a,c) procurou conhecer que ideias de mudança apresentam os alunos portugueses. Neste estudo de natureza descritiva e qualitativa procurou investigar a compreensão dos alunos do 7.º ano de escolaridade acerca deste conceito de segunda ordem - a mudança

histórica. O estudo foi realizado com 35 alunos, sendo a maioria da faixa etária entre os 12/13 anos, de duas escolas do Norte do País, e de dois meios culturais diferentes, rural e urbano. Os instrumentos e procedimentos seleccionados tiveram por base os utilizados no estudo de Barton acima referido, com o objectivo de comparar resultados entre os alunos portugueses e os alunos irlandeses e americanos. Os alunos foram entrevistados em pares usando um guião semi-estruturado, tendo utilizado seis imagens a cores relativas a aspectos socioeconómicos e políticos dos séculos XIX a XX para serem ordenadas cronologicamente. O estudo permitiu obter dados sobre as seguintes conceptualizações: ordenação cronológica; relação entre imagens do passado; direcção da mudança histórica; as imagens como fontes de conhecimento histórico. Quanto à ordenação cronológica, o estudo revelou que a maioria dos alunos apresentou ordenações cronológicas aceitáveis. Relativamente às relações estabelecidas entre imagens do passado, os alunos revelaram ideias de simultaneidade de situações históricas diferentes. No que concerne à direcção da mudança histórica, verificou-se que “todos os alunos sugeriram ideias de progresso, nuns casos linear, noutros casos (os mais frequentes com diferentes ritmos de mudança e, noutros casos ainda, os alunos admitiram diversas linhas de mudança (progresso, retrocessos, ciclos, permanências)” (p. V). A ideia de *deficit* tecnológico quanto ao passado é a explicação mais comum, mas também surgem factores sociais e económicos. Quanto aos agentes da mudança, a maioria valorizou a acção conjunta de indivíduos em detrimento do papel individual considerado por poucos alunos. Com base nestes resultados, a autora apresenta um modelo de categorização das ideias dos alunos participantes, relativamente à forma como entendem a mudança, tendo surgido as seguintes tendências: a) Progresso linear; b) Progresso com ritmos diferentes; c) Diversidade na mudança. Por último, quanto às imagens como fontes de conhecimento histórico, “os alunos tenderam a considerar a evidência como “cópia do passado”, mas alguns distinguiram os momentos de produção das fontes dos momentos passados que elas representavam” (p. V).

Na discussão final sobre a proximidade e contraste das ideias dos alunos portugueses com os alunos irlandeses e americanos do estudo de Barton a autora conclui haver uma maior proximidade dos alunos portugueses com os alunos irlandeses quanto à concepção de mudança. Tal como os alunos irlandeses também os alunos portugueses têm uma concepção de mudança ligada à diversidade, assim como de simultaneidade por oposição à concepção de mudança histórica evidenciada pelos alunos americanos,

em que esta surge como um processo linear, em que o progresso se processa numa sequência progressiva.

Em relação a ideias e factores de mudança, os alunos portugueses valorizam uma linha de progresso, reconhecendo que as situações mudaram numa direcção positiva, “vendo na mudança essencialmente, uma busca racional de melhoria das condições de vida, embora frequentemente associada a ideias mais complexas (mudanças cíclicas e regressivas, permanências)” (p. 199).

A autora conclui que as ideias dos alunos portugueses ao considerarem o passado como tecnicamente deficitário assemelham-se mais às ideias apresentadas pelos alunos americanos. No entanto, adverte a autora que “embora colocando ênfase na ideia de progresso tecnológico e material, a maioria dos alunos portugueses conjugou estes factores a outros de tipo económico, social, político, estabelecendo entre eles conexões, sobretudo no que respeita à mudança na cultura material e nas relações sociais, à semelhança dos alunos irlandeses no estudo de Barton” (p.199).

Constatou também que relativamente aos agentes da mudança os alunos portugueses se assemelham mais aos alunos irlandeses por “considerarem que as alterações históricas se devem à actuação colectiva a nível económico, social, político ou cultural e, pontualmente, se devem também a indivíduos” (p. 200) realçando assim, tal como os alunos irlandeses o papel dos agentes colectivos na ocorrência da mudança, contrastando com a ênfase dado pelos alunos americanos ao papel de indivíduos famosos como factores de mudança.

CAPÍTULO 5- ESTUDOS SOBRE COMPREENSÃO HISTÓRICA E TEMPORAL COM RECURSO A VÁRIAS ESTRATÉGIAS

5.1. Estudos com recurso a linhas de tempo para o desenvolvimento de conceitos de tempo e compreensão histórica e temporal

5.1.1. Estudos de investigação com linhas de tempo

Vários autores têm referido as potencialidades da utilização de linhas de tempo para o desenvolvimento de conceitos de tempo e de compreensão temporal, mas poucos estudos de investigação tem sido realizados em salas de aula, mesmo depois de Thornton e Vukelich (1988) se terem referido ao assunto. Estes autores salientaram ser possível ensinar conceitos de tempo histórico em estudos sociais através de linhas de tempo, mas sem se saber no entanto qual o impacto que as linhas de tempo tem na compreensão do tempo histórico. Constataram que alguns educadores dos estudos sociais afirmavam que as linhas de tempo ajudam na sequencialização de acontecimentos e de pessoas no tempo. Salientam porém a escassez de artigos sobre o uso de linhas de tempo e afirmam mesmo que não conhecem nenhum artigo de investigação que tenha mostrado claramente os efeitos das linhas do tempo para a compreensão histórica pelas crianças. “O que é evidente, contudo, é que conceitos de tempo são muitas vezes introduzidos às crianças casualmente associados a conceitos históricos e isto pode levar a injustificadas conclusões acerca da complexidade da História para as crianças” (p. 79).

West (1981) advoga a utilização pelos professores de actividades práticas que promovam o desenvolvimento de conceitos de tempo, isto é, de duração e cronologia. Refere que durante alguns anos, nas escolas inglesas, as tabelas/esquemas de tempo, foram consideradas ferramentas pedagógicas antiquadas e sem grande reputação. Considera no entanto, que não existe nenhuma razão para que estas não sejam usadas na sala de aula por alunos dos 7 aos 13 anos, destacando antes as potencialidades que estas

podem ter no ensino da História e do tempo, contribuindo para que os alunos visualizem períodos de tempo, uns em relação aos outros, ou com um simples olhar identifiquem eras ou gerações. A capacidade de sequencialização é reforçada com a utilização frequente de linhas de tempo, e alunos de 12 anos são perfeitamente capazes de reconhecer e sequencializar 10 a 12 itens seleccionados. No estudo que desenvolveu com crianças do ensino primário, a realização de testes de sequencialização por crianças de 7-9 anos demonstrou que com a prática as crianças normais irão mais prontamente ser capazes de sequencializar correctamente imagens de fósseis, dinossauros e instrumentos pré-históricos, as pirâmides e a crucificação, do que acontecimentos dos dois últimos séculos. Reconhece que as crianças do ensino primário têm primeiro capacidade para sequencializar, e só depois percebem a duração e a escala que representam os períodos. Os professores referem geralmente que as crianças têm dificuldades na percepção do tempo. West refere que isso está associado aos números, ou seja à matemática, e por isso “as crianças levam alguns anos a compreender a associação do número ao tempo” (p. 49). Recomenda que os alunos deverão ser envolvidos neste tipo de actividades, construindo, reconstruindo e discutindo frequentemente na sala de aula linhas de tempo, tornando-se uma actividade regular nas aulas de História. Apresenta algumas recomendações para uma correcta utilização de linhas de tempo: uniformidade nas medidas, escalas rigorosas para representar anos, séculos, ou até milhares de anos, com indicação rigorosa dos intervalos de tempo e registo de datas numéricas. Para acostumar as crianças ao conceito de escala, os professores poderão construir diferentes tipos de linhas de tempo, desde linhas de tempo pessoais com apenas 10 anos, a linhas de tempo com 100 anos, ou representando séculos e eras. Segundo o autor o trabalho com linhas de tempo não se limita à localização temporal de acontecimentos, promove também a escrita, o tomar notas, a pesquisa individual, o cálculo matemático, a criação de esquemas de tempo pessoais e a discussão oral. Diz mesmo que “a discussão frequente da construção de linhas deve-se tornar usual nas aulas sobre o passado. Deve ser oferecida às crianças a oportunidade de colocar itens onde acham que os devem colocar; os professores deverão estar preparados para aceitar a colocação temporária de alguns itens colocados erradamente, possibilitando a oportunidade da discussão e eventualmente ajustar a sua colocação” (p. 50). As linhas de tempo promovem o desenvolvimento da linguagem, através da discussão oral e da utilização frequente de conceitos temporais. Os alunos devem organizar um glossário e usá-lo autonomamente como por exemplo os conceitos de:

geração, década, século, milénio, antes de Cristo, período e idade. Nos alunos mais velhos de 11-13 anos conceitos como, pré-histórico, medieval, clássico, moderno e geológico, devem tornar-se familiares.

Blyth (1998) descreve actividades com linhas de tempo desenvolvidas com alunos do *reception year*⁶, num pequeno estudo, para promover a aprendizagem e compreensão do tempo, da mudança e da continuidade. O estudo foi realizado em 1993 numa turma com crianças de 5 anos tendo como objectivo principal do projecto debruçar-se sobre o tópico mudança. Pretendeu a autora com as actividades realizadas com as linhas de tempo encorajar as crianças a utilizar linguagem histórica como por exemplo, ‘velho’, ‘agora’, ‘antes’; introduzir o conceito de mudança através da percepção das mudanças em elas próprias. Realizaram três actividades com linhas de tempo durante alguns dias. A primeira actividade era sobre o dia-a-dia da criança, discutindo a que horas se levantavam, iam para a escola, regressavam a casa e se deitavam. Foi-lhes pedido que sequencializassem quatro imagens destes diferentes momentos na ordem correcta e as colocassem num livro em zig-zag. Verificou que alguns alunos colocaram de forma correcta a sequência na mesa, mas quando as ordenaram no livro em zig-zag o fizeram de forma errada. A segunda linha de tempo era sobre a vida pessoal de cada um deles. As crianças trouxeram fotografias de casa de diferentes momentos da sua vida, falaram do que eram capazes de fazer em cada uma das idades. Depois de discutirem sobre as fotografias que trouxeram e das que a investigadora mostrou quando era pequena, os alunos sequencializaram as suas fotografias e colocaram-nas na linha de tempo. Esta actividade foi considerada pelas crianças mais fácil do que a anterior e com melhores resultados, justificado pelo facto de apenas utilizarem três fotografias e estas serem mais evidentes e com uma ordem mais óbvia que na actividade anterior.

A terceira linha de tempo dividida em três partes, consistia em desenharem-se quando eram crianças pequenas, no momento presente e no futuro o que gostariam de ser. Alguns alunos tiveram alguma dificuldade em compreender o que lhes era pedido na terceira parte da linha de tempo, tendo sido necessário explicar o conceito de emprego. A autora conclui através desta pequena investigação que desenvolveu que “todas as actividades com as linhas de tempo promoveram interessantes discussões e a utilização de linguagem histórica pelos alunos. Os alunos demonstraram capacidade em

⁶ *Reception year* é um ano de transição entre o jardim-de-infância e o ensino primário .

sequencializar acontecimentos na ordem correcta, e obviamente compreender que eles próprios mudaram e cresceram ao longo do tempo” (p. 20).

Hodkinson (1995, 2001, 2003) é um investigador que se debruça sobre o desenvolvimento da compreensão do tempo histórico pelas crianças do ensino primário em contexto de sala de aula, utilizando largamente para isso linhas de tempo. No estudo de 2001 afirma que muitas vezes as linhas de tempo são utilizadas por professores do ensino primário para ensinar cronologia. Surgem muitas vezes diferentes tipos de linhas de tempo, sem no entanto terem como objectivo promover conceitos de tempo, apenas ilustrar determinados tempos históricos ou localizar no tempo acontecimentos. Na significativa investigação que desenvolveu no âmbito do doutoramento (2003)⁷ utilizou a linha de tempo como estratégia principal para a compreensão do desenvolvimento da cronologia, duração e medidas de tempo convencional em crianças do ensino primário. Reconheceu a importância desta estratégia na aquisição e desenvolvimento destes conceitos de tempo histórico. Exemplifica demonstrando através da descrição de uma das actividades que desenvolveu no seu estudo em que se pedia às crianças para responder à pergunta: “Será que os Vikings viveram no ano 1906 d. C.?” (p. 162). Inicialmente as crianças sentiram dificuldades em responder, mas visualizando a linha de tempo com as marcações dos séculos, facilitou-lhes a resposta e a localização temporal deste povo. O estudo permitiu obter dados que produzem evidências sobre o efeito das linhas de tempo na compreensão das crianças sobre o tempo histórico. Afirma mesmo que “a maior conclusão da tese é de que as linhas de tempo parecem ser um instrumento vital para o desenvolvimento da cognição” (p. 296).

No seu estudo anterior (2001) verificou que um número significativo de crianças do 4.º ano quando lhes perguntou: “Será que a minha avó viveu no tempo da invasão da Grã-Bretanha pelos romanos?” responderam de forma afirmativa. Quando confrontados com a sua localização temporal na linha de tempo aperceberam-se deste erro, verificando a enorme distância temporal que separava os dois acontecimentos. Já neste estudo tinha constatado que a utilização de linhas de tempo, e em especial a demarcação nelas dos séculos a cores, se revelou um óptimo instrumento de ensino no desenvolvimento da cognição temporal.

Sugere como introdução desta estratégia no ensino primário, nos primeiros anos a construção de linhas de tempo pessoais, utilizando fotografias de diferentes momentos

⁷ O estudo foi já anteriormente apresentado no capítulo 4.

da sua vida, desde o nascimento, aniversários, primeiro dia na escola, ... até ao presente. A partir desta linha de tempo as crianças poderão realizar linhas de tempo que incluam informação sobre a vida dos pais e dos avós, permitindo que estes desenvolvam a ideia que o tempo existe para além do seu nascimento. Constatou que algumas das crianças quando construíam a sua linha de tempo sozinhas colocavam o passado no lado direito e o presente do lado esquerdo. Blyth (1998) nas experiência que realizou verificou o contrário, que as crianças quando constroem linhas de tempo horizontais o fazem da esquerda para a direita, indicando no lado esquerdo os acontecimentos mais antigos e no lado direito os mais recentes. Hodkinson conclui que esta competência de colocar o passado no lado esquerdo deverá ser discutida e ensinada. Esta é uma aprendizagem fundamental, devendo ser reforçada e treinada quando se utilizam datas d. C. com uma distância temporal grande e sobretudo se se utilizam datas a.C. e d.C. Após treinar ao longo de várias semanas os alunos em linhas de tempo com datas a.C. e d. C. mas separadamente, realizou um exercício em que estas teriam que, simultaneamente sequencializar e localizar pessoas e acontecimentos datados em pequenos cartões a.C. e d.C.. A tarefa revelou-se muito difícil para as crianças. Promoveu uma outra experiência, em que utilizou um conjunto de cartões com as mesmas pessoas e acontecimentos das linhas de tempo anteriores, iniciando com dois cartões referentes a a. C e dois a d. C, aumentando gradualmente até um conjunto de dez. Os cartões a. C. eram a cores, enquanto os d. C. eram a preto e branco. Esta estratégia confundiu ainda mais as crianças, tornando-se ainda mais difícil que a primeira, pois algumas crianças localizaram os cartões a preto e branco como sendo mais antigos do que os de cor. Esta dificuldade foi ultrapassada através de discussão e de actividades práticas, permitindo que as crianças gradualmente melhorassem. Reforça assim o papel das linhas de tempo na aprendizagem e desenvolvimento da compreensão da diferença entre datas a. C. e d. C. Para a sua promoção sugere a construção de grandes linhas de tempo na sala de aula ou colocadas até no hall da escola. A sua investigação também sugere que alguns elementos do tempo histórico não estão só dependentes do estágio de desenvolvimento cognitivo, mas estão sujeitos a outras influências, podendo ser promovido através do ensino e da discussão. O professor tem um papel essencial nessa promoção, devendo utilizar estratégias adequadas para isso. As linhas de tempo são uma dessas estratégias que devem ser valorizadas e implementadas no ensino da História e para o desenvolvimento da compreensão temporal. No entanto, alerta para o facto de esta estratégia pedagógica não dever ser

utilizada apenas como instrumento de introdução no início de uma aula para localizar pessoas e acontecimentos no tempo. Comprovou que a sua utilização nestes moldes pode ser ineficaz e até prejudicial. Destaca as suas potencialidades quando estas são construídas pelos próprios alunos.

Concluiu que os alunos têm mais dificuldades em utilizar linhas de tempo em espiral, em hélice ou em zig-zag devendo utilizar-se preferencialmente linhas de tempo lineares, e horizontais a verticais. No estudo de 2003 Hodkinson relata um episódio em que comprova isso mesmo, verificando que as crianças tiveram dificuldades em organizar o tempo usando uma linha de tempo em espiral, quando previamente tinham utilizado de forma correcta datações convencionais numa linha de tempo linear.

Bailey (1999) descreve uma actividade que realizou para ajudar a sua turma do 6.º ano a reconhecer o seu lugar na História. Construíram uma linha de tempo que representava 10 000 anos e que se estendia por três paredes da biblioteca da escola, medindo 100 ou 200 pés de comprimento e estava dividida em segmentos de 10. Cada marca representava um ano, o que faz com que 10 marcas representasse uma década e 100 um século. Seleccionaram 100 acontecimentos importantes e que fossem interessantes para os alunos. Cada aluno escolheu dois acontecimentos para investigar, escreveram num pequeno cartão um parágrafo e ilustraram-no e colocaram-nos nos locais adequados na linha do tempo. Para comemorar a passassem do milénio decidiram prolongar a linha de tempo para os próximos 1000 anos e imaginar e predizer um evento que poderá acontecer nesse espaço de tempo. Este projecto não visou só ensinar sobre o passado mas também a prever o futuro. A linha de tempo surge aqui também como um instrumento que incentiva os alunos a imaginar o futuro como refere Alleman e Brophy (2003).

Asensio, Carretero e Pozo (1989) no capítulo sobre a compreensão do tempo histórico, da obra *La enseñanza de las ciencias sociales*, debruçam-se sobre o estudo da compreensão do tempo histórico, as noções temporais, as investigações sobre a compreensão do tempo histórico e relatam também os resultados de uma investigação que realizaram. O estudo foi realizada com 533 alunos do 5.º, 6.º, 7.º e 8.º anos (EGB) e do 1.º e 2.º ano do secundário (BUP) de seis escolas do centro de Madrid, com condições pedagógicas diferentes. Num primeiro momento procuraram investigar a compreensão de alguns elementos cronológicos essenciais para a assimilação de conteúdos leccionados no ensino básico e secundário, mais concretamente sobre sistemas convencionais de medição do tempo, relacionados com o calendário e eras,

nomeadamente a era cristã e muçulmana. Numa segunda fase procuraram investigar sobre a representação da duração de tempo nos alunos e posteriormente verificar que conhecimento os alunos têm de datas pontuais e também analisar o tipo de representação temporal que os alunos de diferentes anos apresentavam.

Nesta rubrica apenas iremo-nos deter-nos na investigação associada a linhas de tempo. Os autores, associado à investigação que vinham desenvolvendo sobre tempo histórico, procuraram analisar o tipo de representação temporal que os alunos de diferentes anos constroem. Para isso, pediram aos alunos que desenhassem, como achassem melhor, o tempo ocorrido entre os vários acontecimentos, desde o aparecimento do homem até aos nossos dias. Para isso desenharam uma linha de tempo onde indicaram nove acontecimentos sem terem que referir datas: Aparição do homem na terra; Nascimento de Cristo; Hoje; O descobrimento da América; As pinturas das grutas de Altamira; A construção das pirâmides no Egipto; A Revolução Francesa; O fim do império romano; e a Guerra da Independência. Puderam verificar que os alunos traçaram sem dificuldade uma linha onde iam colocando os diferentes acontecimentos. Os alunos mais novos recorriam a desenhos menos esquemáticos. Constataram que as linhas de tempo construídas pelos adolescentes eram muito diferentes, e que na maioria dos casos não existia uma correspondência entre as durações temporais reais e a extensão que recebiam na sua representação. No entanto, os alunos do secundário apresentam umas respostas mais acertadas, isto sobretudo porque já não colocavam o nascimento de Cristo no centro da linha, ao contrário dos todos os alunos do ensino básico que o fizeram, e iam já aproximando os acontecimentos para o lado direito da linha. Os alunos deveriam ter indicado a maior parte dos acontecimentos na parte correspondente a $1/5$ da linha de tempo do lado direito, mas genericamente todos os alunos utilizaram $4/5$ da linha de tempo.

Os autores aplicaram este tipo de prova a adultos e constataram que muitos dos adultos apresentaram este tipo de representações inadequadas. Perante estes resultados interessaram-se em estudar como os alunos utilizavam as representações espaciais para mostrar as noções temporais, como construía os eixos cronológicos. Procuram investigar como utilizavam os alunos as escalas temporais representadas espacialmente. Os alunos teriam que indicar de forma mais exacta possível na linha de tempo vários acontecimentos desde o nascimento de Cristo até aos nossos dias. Também lhes foi pedido que construíssem uma linha de tempo onde poderiam colocar qualquer acontecimento que se lhes apresentasse. Foi-lhes dado todo o tipo de material

necessário, um papel grande, régua graduada e indicadores de várias cores. Constataram uma grande diversidade na construção destas linhas de tempo reveladoras da maneira como os alunos aplicam as escalas do conhecimento temporal. Agruparam os resultados obtidos em cinco níveis:

Nível 1- Os alunos realizam as linhas totalmente ao acaso, sem qualquer plano. Não utilizam qualquer tipo de escala, nem a régua, colocando os acontecimentos a olho onde julgam que os devem colocar.

Nível 2- Os alunos utilizam já a régua e estão convencidos que têm que desenhar uma linha muito grande onde deverão indicar todos os anos que passaram ou indicam todos os acontecimentos até ao acontecimento desejado.

Nível 3- Os alunos são já capazes de construir linhas de tempo com carácter qualitativo. Utilizam a régua para realizar medições que correspondem a uma unidade temporal, mas sem respeitar as relações quantitativas das diferentes unidades. Por exemplo, utilizam a mesma medida para representar um século ou uma década na mesma linha de tempo.

Nível 4- Os alunos são já capazes de construir linhas de tempo correctas com as relações quantitativas estabelecidas de maneira sistemática e com adequadas relações entre as diferentes unidades de medida. O único problema é que são incapazes de mudar de escala depois de terem construído a sua.

Nível 5- Os alunos são perfeitamente capazes de realizar qualquer tipo de linha de tempo, fazendo-o de forma totalmente correcta.

Os resultados revelaram-se muito abaixo do que era esperando, considerando os próprios professores que a tarefa proposta não era muito fácil, mas sem esperarem que os resultados fossem tão pobres. Os alunos do 6.º e do 7.º ano situaram-se mais nos primeiros níveis, enquanto no 8.º ano se verificou uma maior tendência para o nível 3. As dificuldades de representação das escalas persistiram no secundário, embora no 2.º ano deste nível de escolaridade houvesse uma melhoria sensível, atingindo 60% dos alunos o nível 5. Os autores justificam os resultados referindo que “o problema não consiste em saber realizar as operações matemáticas adequadas, mas sim em possuir uma adequada representação e compreensão das noções temporais que permitam, num momento dado, aplicar estas operações a novos problemas” (p. 131). Parece-nos que os instrumentos utilizados e os próprios procedimentos da investigação não teriam sido os mais adequados o que justifica os fracos resultados dos alunos.

As linhas de tempo podem e devem ser utilizadas também noutras áreas científicas em articulação com a História. É disso exemplo o relato apresentado por Ornstein (2002) ao utilizar nas aulas de ciências linhas de tempo para os alunos localizarem no tempo descobertas, invenções científicas, inventores, etc.. Refere que através desta estratégia os alunos aprendem não no vazio, mas com uma perspectiva histórica os acontecimentos e factos científicos, contribuindo para que estes percebam melhor os tópicos e conceitos específicos da disciplina e como estes se relacionam entre si. Não pretende com isto que os alunos simplesmente mencionem e retenham os factos. Desenvolveu um sistema para resolver este problema ao solicitar aos alunos que investiguem sobre o inventor (a sua nacionalidade, quando viveu), a invenção ou a descoberta a que está associado. Redigem esta informação e depois inscrevem-na na linha de tempo. A linha de tempo construída pelos alunos no início do ano é constituída por cinco páginas, e cada página corresponde a um século, e quatro linhas representam 25 anos. O autor conclui apresentando um conjunto de vantagens da utilização de linhas de tempo na sala de aula de ciências.

Os estudantes aprendem por quem foram feitas as várias contribuições. Fazem pesquisas- ainda que limitadas podem ser facilmente aprofundadas. Aprendem quem viveu ao mesmo tempo e vêem que a ciência e a história estão relacionadas e que as pessoas são responsáveis por avanços científicos. Mais importante, os alunos compreendem que o pensamento científico mudou ao longo do tempo. Isto faz com que se apercebam que o pensamento científico continua a mudar e a progredir (pp. 69-70).

5.1.2. Contributos de carácter didáctico-pedagógico da utilização de linhas de tempo e do calendário

As linhas de tempo surgem frequentemente na literatura como uma estratégia a privilegiar no ensino da História para promover a compreensão temporal. Frequentemente é recomendada a sua utilização, na escola primária, para visualizar a passagem do tempo.

Blyth (1989) na sua obra *History in Primary Schools*, na rubrica *operações na sala de aula*, apresenta uma pequena revisão de literatura sobre investigações com recurso a linhas de tempo integrando o contributo da investigação de West. Blyth apresenta autores que referem linhas de tempo desde o início do século XX. Faz referência ao livro de Mary Barnes, *Studies in Historical Method* publicado em 1904, em que relata um episódio curioso ocorrido numa sala de aula, em que uma aluna diz à mãe a preciosidade que tem dentro do livro de História, ao referir-se a uma longa linha

de tempo com indicação dos séculos e a localização das pessoas. Blyth afirma que os alunos compreendem melhor o passado quando usam linhas de tempo, tornando-se uma âncora e segurança na localização dos acontecimentos e das pessoas. Destaca a publicação de Helen Madeley's *Time Charts* (Historical Association pamphlet N.º 50, 1921), reeditada cinco vezes até 1954) como a única publicação que trata da utilização de diferentes linhas de tempo por crianças dos 10 aos 14 anos e muita dessa experiência é útil para ensinar crianças mais novas. Sugere que se construam tabelas/esquemas de tempo ou cartões com imagens de acontecimentos e de pessoas para as sequencializarem. Enfatiza também a necessidade de se simplificar e de colocar pouca informação e entradas nas tabelas/esquemas de tempo e compara-as com os mapas sobre o espaço.

Refere também o estudo de E. C. Oakden e Mary Stuart (1922) em que estes destacam a importância da utilização de linhas de tempo no ensino, referindo que "a utilização de tabelas/esquemas de tempo poderiam ter um uso mais extensivo do que o que têm actualmente. Dão aos alunos uma representação concreta e visual do que é convencional e abstracto. Em nenhuma das escolas que participou no estudo se usavam tabelas/esquemas de tempo" (pp. 335-336).

Blyth refere vários autores (Plowden, Blackie, Strong) que defendem que as linhas de tempo devem ser pequenas, a começar no presente e regredindo não mais do que 200 ou 150 anos atrás. Para estes autores deve-se ensinar as crianças a utilizar as linhas de tempo tal como se ensina a utilizarem mapas. A investigação realizada por F. Dobson referida por Blyth, sugere que as crianças de 5 aos 9 anos possuem mais conceitos de tempo do que de movimento ou de velocidade e afirma que através de um treino adequado com o relógio e tabelas/esquemas de tempo pode acelerar-se a aprendizagem de conceitos de tempo. Blyth, da análise que realizou a um conjunto de publicações que integravam tabelas/esquemas e linhas de tempo, conclui que estas são geralmente complexas, confusas e difíceis de entender pelas crianças, recomendando que sejam os próprios professores a realizar as que utilizam na sala de aula. O tipo de linhas de tempo deve variar consoante a idade. No jardim-de-infância podem ser utilizadas já linhas de tempo muito simples e por exemplo no 2.º ano, associado à História da família, os alunos podem construir pequenas linhas de tempo pessoais, desde o seu nascimento até à idade actual, com apenas a indicação dos anos para aí colocarem 3 ou 4 fotografias da sua vida nas idades respectivas. Dá ainda exemplos da utilização de linhas de tempo para os restantes anos do ensino primário e com crianças

mais crescidas. Conclui que a utilização de linhas de tempo e de tabelas/esquemas de tempo são apenas um instrumento de entre outros que ajuda a ensinar e a desenvolver conceitos de tempo. Relembra no entanto que a aprendizagem de conceitos de tempo é gradual e este instrumento pode desempenhar um papel importante.

Wood (1995) debruçou-se sobre as linhas de tempo destacando a sua importância como estratégia para o desenvolvimento da compreensão do tempo, ao possibilitar que as crianças sequencializem acontecimentos históricos, visualizem os intervalos de tempo entre estes e se apercebam da distância e das mudanças que ocorrem. Dá ainda exemplos de contextos para a construção de linhas de tempo, como por exemplo associadas a trabalhos de campo de pesquisa sobre História local. Reforça a diversidade de tipos de linhas de tempo que podem ser construídas, podendo estas variar em forma e dificuldade consoante os objectivos que se pretendam.

Collicott (1990) referido por Simchowitz (1995) argumenta a partir de importantes observações realizadas que não se deve só usar linhas de tempo lineares. Defende que os professores podem e devem usar diferentes tipos de linhas de tempo, circulares, cíclicas, espirais, em zig-zag, para representar a passagem do tempo. No seu ponto de vista “a linha de tempo é uma convenção cultural e pode ter uma variedade de formas (Collicott, 1990, p. 30 citado por Simchowitz, 1995).

Também Hoodless (1996) na sua obra *Time and Timelines in the Primary School* afirma que se podem e devem utilizar linhas de tempo variadas, com diferentes formas: “linhas tridimensionais; circulares, para mostrar padrões cíclicos (ex. dias, estações, ou datas festivas); frisos a duas dimensões verticais ou horizontais; linhas de tempo em rolo” (p. 21). Hoodless citando Helen Madeley (1921), refere que as linhas de tempo ‘...serão provavelmente os esquemas de tempo do futuro’. Hoodless apresenta um conjunto de vantagens da sua utilização: é simples de usar; é um instrumento flexível podendo ser utilizado para qualquer período e em todo o tipo de temas, do mundo ou da História da família; facilmente adaptável a qualquer escala, pequena ou grande; pode ser utilizada num livro, na parede da sala de aula ou no hall de uma escola; é bastante atractiva do ponto de vista visual.

Esta autora dedica especial atenção à aprendizagem e compreensão do tempo pelas crianças. O Curriculum Nacional de História na Inglaterra cobre períodos remotos da História no tempo e no espaço, podendo as escolas e os professores escolher e estudar os vários temas por ordem cronológica ou apenas seleccionar alguns desses temas, o que resulta no estudo de unidades de História com intervalos de tempo

grandes. Esta última realidade faz com que as unidades temáticas sejam ensinadas não de uma forma cronológica sequencial, implicando uma real necessidade de algum tipo de representação visual para o período estudado. Assim, a autora justifica o valor e a pertinência da utilização de linhas de tempo no ensino da História afirmando que elas têm sido das estratégias mais usadas pelos professores para ir de encontro a essas necessidades. Sobre a sua utilização pelos professores na sala de aula, recomenda que estas possam ser até executadas por estes em casa ao planificarem e organizarem um tema de História, fazendo parte do trabalho de preparação de um tema histórico para uma melhor contextualização do mesmo. Poderão também ser construídas pelas próprias crianças, envolvendo-as na selecção dos materiais e na localização dos acontecimentos que nela deverão ser colocados. Tal como West (1981), Hoodless afirma que a utilização de linhas de tempo promove nas crianças não só o desenvolvimento do sentido do tempo e compreensão de tempo histórico mas também a linguagem, através da discussão que se pode estabelecer a partir da sua exploração e da resposta a perguntas colocadas pelo professor, assim como também a matemática. Sobre esta última contribuição a autora justifica-a afirmando “decisões sobre organização, escala e medições poderão envolver a aplicação de conceitos e *skills* de matemática” (p. 22). Considera que as linhas de tempo quando simples podem contribuir para introduzir em crianças de 7 ou 8 anos noções de datas e de cronologia. Reforça esta ideia num outro artigo (2002) ao afirmar que as linhas de tempo têm um papel importante no ensino da cronologia no ensino primário, em especial a partir dos 8-11 anos.

Retomando a publicação de 1996, Hoodless apresenta um conjunto de actividades que envolvem linhas de tempo, umas para serem utilizadas e outras construídas por crianças mais novas (K1) e crianças mais velhas (K2). Reforça a ideia de que a flexibilidade do curriculum no ensino primário, dá aos professores a possibilidade de trabalhar temas de História variados, e explorar períodos da História que são do interesse dos alunos deste nível de escolaridade, contribuído para isso largamente a utilização de linhas de tempo. Dá também exemplos concretos de linhas de tempo, frisos cronológicos, cronologias e tabelas/esquemas de tempo de várias unidades de História que podem ser utilizadas por professores deste nível de ensino.

O’Hara e O’Hara (2004) tal como muitos outros investigadores referem que a compreensão da cronologia pode ser afectada pelo estado de desenvolvimento das crianças, mas a maneira como as actividades são organizadas e apresentadas, assim como o grau de dificuldade destas, tornam possível a manipulação de conceitos

abstractos de tempo. Apresentam uma variedade de linhas de tempo, em diversidade e complexidade, exemplos elaborados por crianças e outras construídas por professores.

Alleman e Brophy (2003) destacam as potencialidades desta estratégia como ferramenta pedagógica interactiva, no entanto reconhecem que esta tem limitações para o desenvolvimento da compreensão do tempo e avaliação de como esta compreensão pode informar o seu pensamento do presente. Consideram que esta pode ser vista apenas como “um simples gráfico que ajuda os estudantes a pensar na passagem do tempo de uma maneira mais moderna” (p. 108), mas através delas pode-se promover descrições detalhadas suportadas por imagens, permitindo que as crianças observem o **como** e o **porquê** da mudança. Para os autores a associação de linhas de tempo a narrativas surge como uma estratégia que promove a compreensão do passado, mas também a curiosidade e a imaginação acerca do futuro. Apresentam alguns exemplos de utilização de linhas de tempo interactivas por professores do ensino primário, em que se pode promover essa percepção de mudança nos alunos através de temas concretos, como por exemplo no desenvolvimento da agricultura e na evolução dos transportes (terrestres e marítimos). Concluem que a linha de tempo pode torna-se um documento vivo, ao permitir que as crianças apreciem o passado, e de as incentivar a imaginar o futuro.

Freitas (2001) sobre a construção de linhas de tempo apresenta um conjunto de recomendações que devem ser tidas em conta quando se constroem linhas de tempo:

deve-se também ter em conta o número de acontecimentos que se assinalam para não se correr o risco de contribuir para reforçar a tendência da criança associar a duração de um período, não com o intervalo de tempo, mas com a quantidade de informação. (...) Assim, ao construir linhas de tempo há que ter especial atenção a dois pontos:

rigor nas medidas, nas marcações, isto é, na escala usada para os intervalos de tempo;

quantidade de informação apresentada para cada intervalo de tempo (p. 40).

Defende que mesmo crianças pequenas podem fazer linhas de tempo, dependendo do tipo de linha de tempo, por exemplo são capazes de realizar linhas de tempo de horas, de dias, de meses, de anos. Já linhas de tempo sobre a humanidade são mais complexas, mas a ideia de tempo longínquo pode ser dada através de um rolo de papel, um fio grosso, ou fita de pano, que representam o muito tempo atrás.

Também a aprendizagem e utilização do **calendário** contribui para a aquisição e compreensão de unidades de medição do tempo, associadas ao sistema convencional de

datação. Segundo Maioli (1990) a utilização do calendário contribui para “a construção do saber sobre a medida do tempo que é fundamental para fazer com que a criança adquira a competência técnica e a sensibilidade cronológica necessária para a compreensão do conhecimento historiográfico” (p.77). A aprendizagem da leitura e interpretação do calendário contribui para a compreensão das características qualitativas e quantitativas das unidades de medida de tempo, nomeadamente da semana e do ano.

Desde o primeiro dia de aulas as crianças são confrontadas com a data que é escrita no quadro pelo professor, escrevendo-a diariamente no seu caderno, embora desconheçam e saibam explicar o seu significado, sobretudo quando os meses do ano estão escritos com algarismos, sem associarem os números aos nomes dos meses do ano. Com o uso sistemático deste instrumento os alunos apercebem-se que a data é constituída por vários elementos e é um importante referente temporal, que pode indicar um tempo passado, presente ou futuro. Na datação é evidente “a intercepção do conceito cronológico com o conceito temporal, na medida em que o dia, mês e ano são elementos constitutivos da data, e esta se relaciona com o conceito de passado, presente e futuro” (Maioli, 1990, p.79). A capacidade de datar com precisão é adquirida progressivamente, através da aquisição do conceito de data, e é essencial para uma correcta educação historiográfica. É importante por isso que os alunos contactem com diferentes tipos de calendários e vários instrumentos de medição do tempo de forma sistemática e continuada, o que favorece e consolida a formação do conceito de tempo cronológico. É importante realizar exercícios com o calendário para desenvolver nos alunos a capacidade de estabelecerem conexões entre o tempo cronológico e o tempo histórico. Segundo Maioli (1990) é indispensável também, que desde muito cedo as crianças sejam confrontadas com “o tema da convencionalidade e da relatividade que podemos usar na contagem do tempo” (p. 93).

A discussão e o realizar exercícios práticos orais ou escritos são fundamentais para consolidar a aquisição destas noções temporais. A discussão e a leitura do calendário em grande grupo favorece a reflexão, a problematização e o avaliar do conhecimento cronológico adquirido, assim como analisar a capacidade dos alunos elaborarem novo conhecimento com a sua aplicação a novas situações, enquanto os exercícios escritos permitem identificar a aquisição do saber cronológico a nível individual.

Ideias-chave

Neste sub-capítulo apresentaram-se estudos de investigação com recurso a linhas de tempo em que os autores analisam as potencialidades da utilização de linhas de tempo para o desenvolvimento de conceitos de tempo e de compreensão temporal. Relatam-se alguns estudos realizados em contexto de sala de aula (West, 1981; Blyth, 1998; Hodkinson, 1995, 2001, 2003, Bailey, 1991; Asensio, Carretero e Pozo, 1989).

Apresentou-se ainda uma rubrica com revisão de literatura sobre contributos de carácter didáctico-pedagógico da utilização de linhas de tempo e calendário e que se revelaram importantes para a organização, planificação e implementação de actividades com recurso a esta estratégia na segunda parte do estudo correspondente à implementação em sala de aula.

5.2. As genealogias e a compreensão temporal

5.2.1. Definição de genealogia

A genealogia tem a finalidade de estudar as origens de uma família, ao estabelecer uma linha de filiação entre os seus membros. Desempenhou sempre um papel preciso de interesse histórico. Segundo Oliveira (1987) “a genealogia é a ciência que estuda as linhagens e os métodos usados na investigação destas a fim de estabelecer a árvore genealógica de uma pessoa, família ou grupo. A genealogia é, pois, parte integrante da História Social” (p. 307). A genealogia pode ter vários significados:

genealogia - s.f (1538 DCast tº 26) **1** estudo que tem por objecto estabelecer a origem de um indivíduo ou de uma família **2** exposição cronológica, ger. em forma de diagrama, da filiação de um indivíduo ou da origem e ramificações de uma família **3** conjunto de antepassados segundo uma linha de filiação **4 p. ext** linhagem, estirpe **5 fig.** série de dados que compõem a história do desenvolvimento de um ramo qualquer da actividade humana; procedência, origem <a g. das instituições latino-americanas> <a g. da dança> (*Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa*, 1999, p. 1869).

Na medida em que a genealogia estuda a origem de um indivíduo ou de uma família, procurando os seus antepassados ao longo de várias gerações, será de todo pertinente apresentar o significado da palavra geração em contexto de estudos genealógicos.

geração - “**2** função pela qual um ser organizado produz outro semelhante; procriação, germinação <geração de filhos> <geração de rebentos de bambu> **3 p.ex.** grau de filiação em linha directa <do avô ao neto há duas gerações> **4 p.ext.** conjunto de pessoas que descendem de (alguém) em cada um dos graus de filiação; **5 p. ex.** tronco familiar, grupo racial; ascendência, estirpe, genealogia <pessoas que provêm de nobre g. > **6 p. ext.** conjunto de pessoas que têm aproximadamente a mesma idade <uma geração sacrificada> **7 p. ext.** espaço de tempo correspondente ao intervalo que separa cada um dos graus de uma filiação e que é avaliado em cerca de 25 anos. (*Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa*, 1999, p. 1876).

É no sentido 3 e 4 que se utiliza a definição de geração em genealogia. Num século há em regra 3 ou 4 gerações. A geração na genealogia não tem o significado de pessoas da mesma idade, embora tal possa acontecer, terem idades muito próximas.

Quando se representa num esquema de árvore genealógica as diversas gerações, estas devem estar ao mesmo nível, podendo até uns serem mais velhos do que outros.

Segundo Zonabend⁸ “a genealogia é, com efeito, um discurso sobre o tempo. Qualquer pessoa se encontra inscrita numa rede genealógica organizada espacial e temporalmente onde se misturam o passado e o presente, onde se esboça o futuro” (Zonabend, 1991, p.185). A ideia de reversibilidade do tempo está nela contida, na qual anterioridade e reversibilidade são efectivamente confundidas, claramente visíveis através da terminologia de parentesco, e das formas de nomeação e da sua transmissão de geração em geração. No sistema de parentesco europeu que se caracteriza por ser de descendência bilateral (com indicação do apelido do pai e da mãe) o nome de família manifesta bem a ênfase patrilinear, quebrada apenas na descendência feminina. O nome de família surge como um classificador da linha de descendência. Através da genealogia o indivíduo não se procura enquanto tal, mas enquanto produto de uma descendência, que resulta num movimento de retorno às fontes, às origens, em busca de uma identidade regional ou social esquecida. Para Zonabend “a genealogia é também uma sucessão de nomes próprios” (p. 186). Os antropónimos que classificam cada indivíduo numa linha de descendência, “inscrevem-no num tempo e num espaço conhecidos e impõem-lhe uma identidade que ele não escolheu” (Zonabend, 1991, p.186). A atribuição de nomes próprios na família obedece a normas de transmissão que variam de acordo com a sociedade. Uma das tradições em Portugal na atribuição dos nomes próprios é o de os pais escolherem muitas vezes o nome dos padrinhos, dos avós, de familiares falecidos ou até os seus próprios nomes. Neste sentido para Zonabend “os nomes próprios perpetuam-se ao longo das linhas de descendência e favorecem a inserção familiar dos novos membros” (p. 188). Existe uma preocupação de retomar os nomes da família, constituindo uma forma de sobrevivência da memória familiar, que traduz também uma preocupação das nossas sociedades, a da luta sempre presente contra a morte. A genealogia expressa um processo de memorização através da recordação de denominações dos parentes não muito afastados, mas exige um trabalho árduo de pesquisa em várias fontes para os mais afastados.

⁸ A professora Françoise Zonabend está associada ao Laboratório d’Antropologia Sociale/ École des Hautes Études en Sciences Sociales.

5.2.2. História da genealogia, sua importância e métodos

Desde a antiguidade que o interesse pelas suas origens e filiação despertou no homem interesse, embora se aduzissem motivos diferentes consoante a época e a sociedade. A genealogia remonta ao tempo das antigas sociedades, em que países como a Índia, Egito, Grécia, lhe atribuíam grande importância para a resolução de assuntos religiosos, jurídicos e sociais. Os Judeus e os Hebreus eram grandes genealogistas por diferentes razões: uns por religiosidade e outros por interesses agrários e de conservação das tribos. Na tradição ocidental, a genealogia tem uma forte raiz associada ao Cristianismo, em que ganha importância a iconografia da genealogia de Cristo, em forma de árvore, apresentada no início do *Evangelho de Mateus* e no capítulo 3 do *Evangelho de Lucas* (3, 23-38). A configuração em forma de árvore tem um simbolismo múltiplo:

revela de uma força interna que permite um desenvolvimento próprio ao longo do tempo, figura uma hierarquia de elementos cuja qualificação máxima se coloca na floração e no fruto como termo de um processo orgânico ou planificado, sublinha relações orgânicas e não meramente casuais (Nascimento, 2000, p. 337).

A representação icónica da genealogia de Cristo marca a sua integração no plano divino remontando ao paraíso terreal e estendendo-se por todos os momentos nucleares da História da salvação integrando todos os nomes associados à História da salvação (Adão, Noé, Abraão, Josué, David, Matatias, sendo Ana e Joaquim os núcleos dos elos da cadeia cronológica). Estas iconografias bíblicas que confluem para Cristo são representações mais ou menos complexas consoante a cadeia de gerações que nelas se incluem. A manutenção da genealogia bíblica durante a Idade Média tem um papel de preservação da memória religiosa.

Na Idade Média a genealogia assume uma dimensão similar mas a outro nível. Para a nobreza o esquema da árvore genealógica traduz uma relação de continuidade, de prestígio e de preservação da memória, permitindo garantir através das prerrogativas dos seus ascendentes, reais ou lendários, a garantia de privilégios e honras adquiridas por eles e posteriormente transmiti-los aos seus descendentes. A esquematização genealógica alcança aqui uma dimensão mais pragmática para regular questões de transmissão de propriedade, de cargos a ocupar e de impedimentos matrimoniais por

razões de parentesco entre pessoas⁹. Inicialmente os estudos genealógicos eram apanágio das famílias nobres e fidalgas, pois era necessário provar¹⁰ que se pertencia a este grupo social, pois só aos nobres lhes eram concedidos certos direitos, privilégios e exercício de determinadas funções, principalmente na Corte, na Igreja e no Exército. Portugal, em relação aos países da Europa, foi pioneiro no tratamento da genealogia por razões de heranças, sucessões, direitos territoriais e hereditariedade.

Até ao Liberalismo a Genealogia carecia de rigor e exactidão por “falta de método científico manifestado na selecção das fontes, no ajuizamento da relatividade do seu valor, na forma expositiva, na citação documental, etc.” (Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira, s. d., p. 270). Guerra refere que, a “genealogia vem de muito longe e resulta do fenómeno natural da sentença divina ‘ crescei e multiplicai-vos’; e do desejo humano natural de cada um querer saber a sua origem. “ (1978, p. 158) Actualmente o interesse pela pesquisa genealógica não é apanágio de um grupo social e interessa a quase todos¹¹ Távora (1989) justifica este interesse pelas origens como algo psicológico, como um prolongamento da nossa vida, colorindo-a, e revestindo-a de outro tipo de interesses, possibilitando às pessoas compreender a evolução da sua família em todos os seus aspectos: económico, cultural e social.

Foi no século XIX que a Genealogia foi considerada com valor científico sendo seu fundador André Duchesne. Muitos historiadores consideram-na como ciência autónoma, independente de qualquer outra, enquanto outros a definem como ciência auxiliar da História. Segundo Silva (1986), para a genealogia ser um conhecimento científico teria que possuir quatro características essenciais ser: objectivo, racional, revisível e dialéctico, o que não acontece. Para este autor a “[g]enealogia só poderá ser entendida como ciência se consistir na descrição rigorosa das sucessivas gerações de uma Família e consequente análise - à luz de eventual demográfica - das coordenadas socioeconómica, política e «sentimental», resultantes do devir concreto e contextualização daquelas” (p. 17). Afirma ainda o autor que a Genealogia confunde-se

⁹ A igreja determinava o impedimento dos casamentos entre parentes. O IV Concílio de Latrão, em 1215, reduziu os impedimentos até ao quarto grau, ou seja entre parentes com um bisavô comum, permitindo casamento entre graus mais distantes. Entre a nobreza foram constantes os pedidos de dispensa junto da cúria papal. Também por vezes os laços de parentesco serviram para anular alguns casamentos mal sucedidos. (Nascimento, 2000, p. 343)

¹⁰ “Em Portugal, a prova de nobreza não exigia mais do que a dos avós- três gerações- o que deu lugar à vulgarizada expressão de *fidalgo de quatro costados*. Apesar de não serem precisos mais antepassados além desses, as árvores de costados alcançam quase sempre terceiros ou quartos avós, quando não os ultrapassam.” in Branco, José B. C. de F. Castello (1990). *Árvores de Costados de Famílias Ilustres de Portugal*. Tomo I, Braga: Edições Carvalhos de Bastos, Lda.

¹¹ Zonabend (1991) refere que em França a genealogia constitui actualmente um lazer à qual se dedica grande número de nossos contemporâneos, submetida actualmente a um uso social. Távora (1989) refere que estes estudos genealógicos, visam conhecer as origens das famílias, sejam elas das mais ilustres e famosas, sejam das mais comuns, com raízes em comerciantes e burgueses ou em pequenos mestrais e artistas, são das coisas mais comuns noutros países europeus e das Américas.

com a História da Família por ter o mesmo objecto material de estudo, a família. Apesar desta óbvia semelhança entre a Genealogia e a História da Família existem profundas diferenças de método e de perspectiva. Contrariamente a este historiador Guerra argumenta que “a genealogia não é já apenas a tal ciência que alguns baptizaram de auxiliar da História; não, ela é uma ciência inteiramente autónoma que em presença de documentos fidedignos, estuda a História e a biografia das famílias, sejam elas nobres ou plebeias, burguesas ou proletárias, ricas ou pobres...” (1988, p. 159). Para Guerra a Genealogia tem “nos arquivos o seu laboratório” (1988, p. 171).

Os arquivos paroquiais são as fontes mais fiéis e seguras para o fornecimento de dados sobre famílias ou população. Através dos livros de baptismo poderemos ter facilmente acesso à data de nascimento, ou aproximadamente quando apenas é referido a data de baptismo. Nestes assentos é-nos facultado o nome do indivíduo em causa, o nome dos pais e, a partir do século XVII, o nome dos avós. Nos livros de casamento, obtém-se a data do matrimónio e nos livros de óbitos a data da morte, para além de outras informações importantes que por vezes os párocos acrescentam como a profissão, a mobilidade, a situação socioeconómica, a religiosidade, a causa da morte, etc. Estas fontes são abundantes a partir do último quartel do século XVI, passando o registo de nascimento, casamento e óbito a ser obrigatório por determinação da igreja após o Concílio de Trento.

Norberta Amorim destaca o papel dos livros de registos paroquiais (fontes seriais), para o estudo da reconstituição de paróquias e para o estudo da História da Família, “onde os actos mais importantes da vida dos nossos avós nobres ou plebeus, ricos ou pobres foram sistematicamente registados” (Amorim. 1982, p. 5). Amorim (2002) reforça a aproximação entre a Genealogia e a Demografia Histórica, após longos anos de percurso independente por parte de cada uma delas, pois ambas se baseiam em fontes comuns. Essa aproximação resulta também da evolução metodológica cada vez mais apoiada nos recursos informáticos que permitem à Demografia Histórica uma aproximação conseqüente à Genealogia, permitindo realizar cadeias genealógicas, contribuindo para uma nova História da Família. Defende que a partir da consulta dos livros de registo pode-se elaborar uma perspectiva histórica da família ou região “com aspectos demográficos ou nomes” não sendo necessário para isso ser historiador ou genealogista, basta ser paciente e escrupulosamente rigoroso. Trata-se basicamente de fontes e de método (Amorim, 1982, p. 5).

Também Silva (1986) acentua a aproximação entre a Genealogia e a Demografia Histórica, graças ao contributo da informática. Essa aproximação surge de duas maneiras: por um lado através de um crescente interesse dos historiadores demógrafos pelas genealogias publicadas, especialmente as descendentes, contribuindo para uma visão mais alargada de família; por outro lado, os estudos monográficos da Genealogia pressupõem enquadramentos fundamentadores obtidos através da Demografia Histórica. Há no entanto, por parte dos demógrafos portugueses ainda forte desconfiança em relação ao rigor das genealogias produzidas e desprezo pelo seu carácter nobiliárquico. Insiste o autor na necessidade de um maior rigor que passaria pela utilização da informática e programas específicos que garantiriam um carácter científico à Genealogia, enquadrado num discurso epistemológico que incita à renovação.

Távora (1989) considera que as investigações genealógicas a partir das fontes paroquiais qualquer pessoa as pode fazer, há no entanto quem recorra a investigadores profissionais que as farão mediante pagamento, isto porque algumas partes da pesquisa exigem conhecimentos especiais de paleografia. No entanto nem uns nem outros constroem História.

Qualquer pessoa à partida possui os elementos base para o início das suas pesquisas sobre a sua ascendência. Estes encontram-se na sua certidão de nascimento ou também na de baptismo que contém os dados para averiguar a sua procedência, data de nascimento dos seus pais e avós. Com isso, torna-se possível dar o passo seguinte, que é procurar os elementos tocantes aos seus imediatos predecessores mediante os respectivos assentos de baptismo e/ou certidão de nascimento, e mediante este processo os registos dos avós terão o dos seus bisavós e por aí adiante.

Zonabend (1991) destaca no espaço da genealogia a memória individual e familiar, que apenas se mantém precisa até à segunda e terceira geração. Esta memória familiar é fundamental no espaço da genealogia e toma, fundamentalmente, duas formas na construção de genealogias. A centrípica que parte do indivíduo, desdobrando a sua ascendência, em primeiro lugar à linha paterna, depois à materna em linha directa. Esta forma de genealogia surge na França. Na Irlanda, existem certos grupos que partem não da pessoa que quer iniciar a genealogia mas sim do mais antigo antepassado conhecido e desce de geração em geração até chegar até si.

5.2.3. Distinção entre árvores de geração e árvores de costados

Segundo Faria (1989) a genealogia pode ter várias formas de se apresentar, pode ser **narrativa** ou em **esquemas** que tradicionalmente se designam por **árvores genealógicas**. À **genealogia narrativa** é geralmente atribuída a designação de *memória genealógica*. As genealogias em narrativa apresentam-se em texto com remissões de partes, capítulos e parágrafos, constituindo títulos, um para cada apelido. Gama (1999) explica o procedimento a ter nas genealogias em texto corrido. Nestas, as sucessivas gerações, devem ser numeradas, desde o ascendente mais antigo conhecido até aos descendentes mais recentes, indicando-se sempre a linha de representação familiar e os outros ramos principais da família. Os esquemas em **árvore genealógica** são assim designados por terem a forma de árvore vegetal, muito frequentes nos séculos XVII e XVIII, colocando-se o progenitor na raiz ou no tronco da árvore e as sucessivas gerações nos seus ramos. As árvores genealógicas podem ser **árvores de geração e árvores de costados**.

Faria no prefácio à obra *Árvores de Costados de Famílias Ilustres de Portugal* de Branco (1990) adverte o leitor para a diferença entre árvores de geração e árvores de costados. Enquanto no primeiro tipo de árvores, as de geração, “os traços genealógicos se complicam no desdobrar das gerações, algumas das quais com dezenas de ramos, as árvores de costados simplificam-se, reduzindo-se ao mínimo – às linhas rectas” (Branco, 1990, p. V). Assim, numa **árvore de gerações** apresentam-se os diversos ramos familiares descendentes de um progenitor e tronco comum, enquanto numa **árvore de costados** se visualiza facilmente a ascendência directa de um indivíduo pelos seus 4 avós (4 costados).

Segundo Távora (1989) a mais comum das árvores de costados é do tipo ascendente mas também existem igualmente as do género descendente. A árvore de costados do tipo ascendente permite identificar de forma simples e fácil a localização de todos os antecessores familiares de um indivíduo (pais, avós, bisavós, tetravós). A árvore de tipo descendente é constituída por todos ou parte dos filhos, netos, bisnetos, etc. de um determinado casal. Segundo o autor,

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

Faria (1989) descreve como se procede na construção de árvores de costados e nas árvores de geração. Nos esquemas de árvores de costados utilizam-se chavetas (colchetes tipográficos) postos paralelamente, e começam normalmente da esquerda para a direita. Junto da ponta da primeira chaveta coloca-se o nome da pessoa de quem são os “costados”, com ou sem informação biográfica. Dentro desta chaveta nas suas extremidades colocam-se os nomes dos seus pais e nas chavetas seguintes os dos avós e depois os dos bisavós, sempre com as chavetas alinhadas verticalmente. As chavetas à medida que aumentam em número vão diminuindo em tamanho, para caberem todos os descendentes e não se alargar muito a árvore.

Távora (1989) explica o esquema mais comum e adaptado internacionalmente na construção de árvores de costados. Baseia-se num esquema matemático simples na potencialização de base dois. “Deste modo, a ascensão das gerações nas linhas varonis constitui uma progressão geométrica na base $2 \times X$, e nas femininas uma sucessão na base de $2 \times X (+1)$ ” (p.57). Exemplificando, um indivíduo de quem se procuram os seus ascendentes é identificado com o número 1, o pai é o 2 e a mãe é o 3, os avós paternos são o 4 e 5 e os avós maternos o 6 e 7 e por aí adiante. Para cada um destes familiares numerados é aberta uma ficha onde se incluem todos os elementos biográficos sobre ele recolhidos.

Segundo Faria (1989) nas árvores de geração em forma de árvore vegetal coloca-se na raiz ou no tronco o nome dos progenitores e nas folhas os nomes das pessoas dos vários ramos em que se dividiu e subdividiu. Se é em esquema, os nomes são colocados na mesma disposição, mas inseridos em quadrados, losangos, círculos ou escudos consoante o gosto do desenhador. Refere ainda, que de um modo geral “os esquemas de geração se põem ao contrário da árvore de forma vegetal, ficando o tronco em cima e os ramos em baixo” (p. 113). Afirma ainda, que não se devem usar árvores de costados em forma de árvore vegetal, embora haja quem o faça, mas é errado, pois o descendente nunca pode estar no tronco. As árvores de geração podem ser ricamente ornamentadas com retratos e escudos de armas. Também nas esquemáticas se podem introduzir os brasões das pessoas aí representadas.

Faria (1990) conclui que as árvores de costados apresentam como incontestáveis vantagens, o de serem de fácil estruturação, não permitindo dentro das suas chavetas grandes traçados biográficos, mas também têm as suas dificuldades e perigos podendo

estar sujeitas a erros, pois em muitos casos é difícil obter ascendentes em linha recta sem auxílio da pesquisa dos colaterais, embora estes não se colocam lá.

5.2.4. Estudos com recurso a genealogias

Muitas das experiências inovadoras desenvolvidas nas nossas escolas ficam apenas do conhecimento de quem as desenvolveu. Existem poucas publicações que relatam experiências com genealogias. Apresentamos alguns desses trabalhos, uns publicados, outros realizados no âmbito de trabalhos académicos.

Um desses estudos foi realizado no jardim-de-infância, em que as crianças com a colaboração das famílias conseguiram resultados surpreendentes. As crianças partiram à descoberta da sua identidade, começando por descobrir o porquê do seu nome e apelido, que os identifica em estreita ligação com as raízes familiares e culturais. Seguidamente fizeram um estudo da sua família, começando por desenhar o seu retrato familiar. Os pais contaram histórias passadas, ao mesmo tempo que mostraram fotografias e objectos antigos e actuais. Em conjunto com os filhos desenharam a árvore genealógica da sua família, actividade descrita como bastante divertida. O registo feito pelas educadoras de tudo que descobriam ou recordavam, permitiu-lhes conhecer as suas origens, assim como os locais de nascimento. O projecto sobre as genealogias foi finalizado com uma exposição em que cada família se deu a conhecer. (Ministério da Educação, 1994, p.46)

Araújo e Stoer (1993) relatam a experiência de um projecto que acompanharam subordinado ao tema das genealogias realizado na escola C+S de Viatodos (Barcelos) com alunos do 6.º ano. Este projecto surgiu na continuação de um projecto anterior intitulado “Educação e Democracia num País da (semi) periferia Europeia” e foi realizado no ano lectivo de 1989-90. Teve vários objectivos, nomeadamente sócio-históricos:

1- conhecimento da composição familiar, das trajectórias sociais e profissionais, do grau de escolaridade das famílias dos alunos (6.ª ano) da Escola de Viatodos, ao longo das últimas quatro gerações; 2 - construção de uma perspectiva histórica sobre os grupos sociais da região e das mutações a estes associadas - particularmente do campesinato e da sua mutação em semiproletariado; 3- evidenciar as mudanças na relação face à escola por parte dos grupos sociais locais e a forma como a escola é frequentada e utilizada nas estratégias face ao mundo do trabalho e à construção de percursos de vida;

Objectivos sócio-pedagógicos:

4- envolver alunos e professores no próprio Projecto; 5- possibilitar aproveitamento pedagógico interdisciplinar a várias áreas de estudo; 6- implicar

famílias e encarregados de educação de forma a incentivar a sua vinda à escola (p. 23).

Os alunos realizaram pesquisas para a construção das suas genealogias, preencheram fichas de identificação, realizaram entrevistas a familiares mais velhos, elaboraram textos, recolheram documentação variada, como fotografias, documentos e objectos pessoais. Foram convidadas a irem à escola “Contadores de Histórias”, que contaram as suas vivências do passado. Realizaram também uma exposição com os objectos que os alunos trouxeram de casa. Ao longo de todo o projecto é salientado o apoio e a preciosa ajuda dos pais, avós, familiares mais velhos, amigos, etc. O trabalho de execução das genealogias desenvolveu-se em três fases. A 1.^a fase intitulou-se *Quem sou eu?* e pretendia que “cada aluno se posicionasse no tempo face aos que o antecederam na família nas duas gerações anteriores. E também que relacionasse a sua existência, a de seus pais e avós com acontecimentos importantes que marcaram a vida nacional e mundial” (pp. 27-28). A partir do inquérito realizado os alunos construíram um retrográfico, “materializando a extensão da sua vida e dos seus familiares em referência aos acontecimentos sociais e políticos importantes, ocorridos durante as suas existências” (p.28). A 2.^a fase, como o próprio título indica, *Envolvendo os pais*, estes tiveram um papel importante ao responderem a um questionário com dados pessoais. Nesta fase os alunos realizaram a árvore genealógica da sua família, mas apenas até às gerações dos pais indicando também os tios, numa fase posterior integraram os avós e bisavós. Por baixo de cada um dos familiares indicaram a data e o lugar de nascimento, as ocupações de cada um e a data de casamento ou de união dos pais. A 3.^a fase: *O Historiador a trabalhar* consistiu no preenchimento de um guião para entrevistar os avós, outros familiares e amigos. Para o seu preenchimento recorreram não apenas ao testemunho das pessoas entrevistadas que relataram factos a partir das suas memórias, mas também a arquivos familiares, arquivos paroquiais, e até a manuscritos. Nesta fase os alunos escreveram uma pequena História de família. Os dados recolhidos das fichas guião permitiram produzir conhecimento estatístico sobre a área envolvente da escola no que diz respeito à mobilidade geográfica das populações, as também conhecimento cultural, dando a conhecer informação acerca dos percursos de vida das pessoas, as suas histórias e as suas experiências colectivas. Os autores terminam o relato com o testemunho de várias pessoas que participaram no projecto em diferentes momentos, registando observações e sentimentos vivenciados através desta experiência, contribuindo assim para a avaliação do projecto.

Em 1995, no âmbito dos cursos de Complemento de Formação do Ensino Básico (1º Ciclo), realizado no antigo CEFOP da Universidade do Minho, uma formanda escolheu como projecto de investigação-acção o tema: *Genealogias e inter-acção Escola-comunidade- Projecto de investigação- Acção em Selho S. Lourenço*. O tema genealogia foi estudado durante quinze dias pelo 2º ano (doze alunos) e 3º ano (cinco alunos), proporcionando uma inter-ligação muito grande entre todos os alunos e fomentando-se a interdisciplinaridade. Uma das finalidades deste estudo “seria o de estimular a comunicação entre as crianças, pais e comunidade sensibilizando-os e criando-lhes o interesse pelo que lhes pertence, neste caso, pelo seu passado.” (Vianez, 1995, p.13). Vários foram os objectivos que presidiram ao estudo: estruturar o conhecimento de si próprio, desenvolvendo atitudes de auto-estima e auto-confiança e valorizando a sua identidade e raízes; desenvolver e estruturar noções de espaço e tempo; incentivar os alunos a recolher e a utilizar a informação recolhida; estabelecer uma relação mais próxima entre a escola e a comunidade; despertar a curiosidade para adquirir conhecimentos sobre a sua família e reconhecer a importância das árvores genealógicas. Várias actividades foram desenvolvidas quer na sala de aula, quer no meio exterior: a recolha de informações junto dos seus familiares, através de registo em fichas próprias, com a ajuda dos pais; a transcrição das informações orais, a selecção de materiais, objectos, fotografias de seus parentes; visita ao arquivo paroquial; a construção de linhas de tempo; de jogos de cartas com as famílias; a construção de mapas com a localização do local de nascimento de seus familiares utilizando para isso simbologia própria e entre outras a construção de diversas árvores genealógicas.

Na realização das actividades as crianças não sentiram grandes dificuldades, exceptuando as da construção da linha de tempo da sua ascendência, apresentando a formanda como possível causa a orientação do gráfico estar na posição horizontal em vez de vertical. A familiarização com os ascendentes maternos e paternos, fez com que as crianças os soubesse agrupar sem dificuldade, após toda a investigação realizada e montar sem esforço a árvore genealógica de três e quatro gerações, com a ordem hierárquica a que deviam obedecer.

Todo este material viria a ser dado a conhecer à comunidade através da realização de uma exposição bastante louvada pelos professores da escola, tendo sido proposto para um possível projecto de escola, com o envolvimento de todos os professores durante um ou dois anos.

A autora refere que, embora a presença dos pais ficasse um pouco aquém das expectativas, muitos aproveitaram a ida à escola para ver a exposição e dialogar também com os professores sobre a avaliação dos seus filhos. A exposição para os pais “foi uma agradável surpresa pois nunca tinham visto nada semelhante. Ver fotografias e os nomes dos seus familiares afixados em cartazes ilustrados era realmente fantástico” (Vianez, 1995, p. 25).

Sousa (2003) realizou, no âmbito do Curso de Complemento de Formação Científica e Pedagógica em Ensino Básico - Domínio de Estudo do Meio, na Universidade do Minho, um projecto sobre *O estudo das genealogias na prática pedagógica com alunos do 1.º CEB*, orientado pela investigadora deste projecto de doutoramento. O estudo integrou duas componentes: uma de investigação realizada pela autora em torno de uma família de vulto do meio de origem dos alunos da escola envolvida no projecto; a outra componente consistiu numa parte prática de intervenção em sala de aula com 14 alunos do 4.º ano de escolaridade em que utilizou a genealogia como principal estratégia de ensino. Na primeira parte do projecto, o do estudo da família em causa, a autora pesquisou informação nos livros de Registo Paroquial, no Arquivo Municipal, no Arquivo Distrital do Porto e documentos pessoais da família (escrituras, contratos ...). A partir da documentação recolhida caracterizou a família, descreveu a sua vida quotidiana, as actividades, formas de viver e construiu a sua árvore genealógica, que a apresentou aos alunos no decorrer do projecto.

O projecto em sala de aula foi desenvolvido em várias sessões semanais, com uma periodicidade de uma hora por semana. Os alunos realizaram pesquisa individual sobre a sua família, recolheram informação e fotografias, preencheram um questionário com o apoio dos pais, onde recolheram informação importante para caracterizar a sua família em termos económicos, sociais, profissionais, e de mobilidade. Construíram a partir da informação recolhida a sua árvore genealógica, um retrográfico, onde integraram acontecimentos importantes da sua família com acontecimentos históricos do século XX, localizaram e assinalaram em mapas os locais importantes da sua família e elaboraram um livro que designaram *Livro da minha família*.

Este projecto teve vários objectivos: abordar a contribuição das genealogias como estratégia didáctica para incrementar competências de compreensão histórica e proporcionar o gosto pela História; motivar os alunos para a pesquisa, para o trabalho individual e em grupo; promover o conhecimento sobre os seus antepassados e familiares para o conhecimento das suas raízes como meio para a construção da sua

identidade, de sentido de pertença e de responsabilidade social. A autora, apesar de reconhecer as dificuldades que sentiu na implementação do projecto, considera que os objectivos enunciados foram concretizados. Conclui assim,

Ao longo das sessões desenvolvidas tomámos consciência da evolução que ia ocorrendo no auto-conceito dos alunos, ao sentirem que estavam a estudar a história da sua família, como se ela fosse (e é) tão importante como a de D. Afonso Henriques. Isto foi ainda mais evidente quando construíram a árvore genealógica à semelhança da que vinha no manual, para os personagens históricos e quando elaboraram o seu próprio livro da família. Apercebemo-nos, também, da colaboração que se gerou, da entreaajuda e do interesse pela vida dos colegas. Também em relação à criação de hábitos de pesquisa foi evidente esse gosto, a curiosidade por saber mais e as situações de pesquisa autónoma, para além do horário das paredes da escola. Quanto ao recurso a fontes, foram eles próprios que resolveram questionar os mais velhos, pessoas amigas e contemporâneas dos elementos da sua família. Manusearam documento, analisaram fotografias, pesquisaram as campas e de tudo isto fizeram inferências, estabeleceram comparações e aperceberam-se das mudanças (pp. 51-52).

5.2.5. A importância didáctico-pedagógica das genealogias

Tratando-se de uma investigação relativamente fácil numa primeira fase, isto é, até à 3ª ou 4ª geração, os professores e concretamente os professores do ensino básico (1.º e 2.º Ciclo) e mesmo no Jardim de Infância poderão fazer interessantes estudos sobre a família e construir árvores genealógicas com os seus alunos, não sendo para isso necessário uma formação histórica aprofundada.

A construção de genealogias pelos alunos pode contribuir para promover a identidade pessoal de cada aluno e a compreensão de uma realidade histórica que lhes é próxima e acessível. Permitir-lhes-á desenvolver valores culturais e afectivos, que são muitas das vezes esquecidos na sociedade actual (sobretudo na família) contribuindo para a construção da identidade.

Os estudos genealógicos contribuem para a criação na escola de uma metodologia activa, capaz de fazer os alunos reviverem o passado da sua família de forma gratificante e motivadora. Com estes estudos pretende-se que os alunos conheçam o seu passado e dos seus familiares e demonstrar, que cada pessoa “tem a sua História biográfica, o seu percurso original e específico, a sua individualidade própria” (Costa e Machado, 1987, p. 81) e ainda mergulhar na História social e da família, através da espessura biográfica das trajectórias familiares, que veiculam um conjunto complexo de

referências culturais que decorrem da época histórica em que vivem e da vivência quotidiana das relações sociais em que estão actualmente inseridos.

Permitem ainda estes estudos serem um “laboratório vivo de história” designação que Araújo e Stoer (1993) retomaram com apreciação de Steel e Taylor (1973), pois permite estudar a História contemporânea, as grandes mudanças tecnológicas, científicas, económicas e sociais que ocorreram nos últimos cem anos, pois segundo os autores é nestes últimos cem anos que ocorreram mais mudanças a estes níveis, e por isso, Steel e Taylor (1973, p. 9) afirmavam que “os últimos cem anos fornecerem um laboratório no qual as crianças podem aprender sobre o passado”. Se os alunos compreenderem as dificuldades sentidas a vários níveis pelos seus antepassados, poderão compreender melhor a sociedade de outros tempos, a sua mentalidade, maneira de viver e sentir.

O estudo da História de família na escola estimula um trabalho de investigação rico e significativo partindo das vivências e interesses das crianças, do seu presente familiar para o seu passado. Para Steel e Taylor “A História de Família (...) fornece um tipo de investigação que é ao mesmo tempo, relevante já que começa com a vida da própria criança e os seus interesses, e abrangente porque diz respeito a um período de tempo e de extensão que pode ser facilmente apreendido” (Steel e Taylor, 1973, p. 6). Afirmam ainda que a “História de Família é o meio ideal para introduzir as crianças nas aptidões do historiador mas também para a mergulhar no passado” (p. 6). Elas são encorajadas através destes estudos a recolher informação sobre um passado anterior, não por serem obrigadas a tal mas porque lhes diz respeito e ser relevante para o estudo da sua família.

Lomas (1990) refere um importante aspecto ao utilizar-se genealogias, na escola primária, é que estas representam pessoas reais. Alerta no entanto, para que as genealogias não sejam complexas e que datas devem ser omitidas com os alunos mais novos. Recomenda que se deve começar com árvores pessoais e só depois passar-se para outras árvores da família. No entanto, não devem ser usadas só como ornamento. Tal como as linhas de tempo, estas podem ser utilizadas em exercícios que envolvam evidência, causa e consequência, mudança, etc..

Na escola pode-se motivar os alunos explorando figuras de árvores genealógicas diversas (genealogias de personagens ficcionadas, genealogias de figuras ilustres, genealogias de reis, esquemas de linhagens, esquemas genealógicos, árvores de gerações, árvores de costados.

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

A construção de genealogias pelos alunos não tem como objectivo torná-los genealogistas, mas que conheçam o processo para a construção destas, pois facilmente alunos do 1.º ciclo poderão construir genealogias até à 3ª e 4.ª geração. Ao abordar-se as genealogias na escola não se pretende apenas que se façam árvores com os nomes dos ascendentes (pelo menos avós, mas também eventualmente bisavós). Podem abordar-se muitos assuntos, como por exemplo sobre profissões (caracterização e mobilidade socioeconómica), a mobilidade espacial (através do registo de naturalidade e residência), verificar a existência de migrações e emigrações. A partir das narrativas individuais podem recolher-se dados com que se podem fazer quadros, gráficos, mapas, etc. Podem-se realizar linhas de tempo, construir retrográficos em que os dados de nascimento e de morte de familiares se relacionam com acontecimentos da História de Portugal, facilitando a compreensão desses períodos através da vivência dos seus antepassados. Permite introduzir o aluno em actividades de pesquisa e promover um conhecimento do passado familiar que lhe permite compreender melhor a realidade do presente. Também a exploração de genealogias de reis pode contribuir para uma melhor compreensão do tempo histórico, através da sucessão dos reis ao longo dos séculos. A potencialidade do uso de genealogias sai reforçado quando articulado com outras estratégias pedagógicas.

Na construção de genealogias é preciso salvaguardar determinadas situações embaraçosas que possam surgir para as crianças quando confrontadas com situações pessoais que não se enquadram dentro dos padrões tidos como de “família arquetípica”, viverem só com um dos pais, um deles já ter falecido ou viverem fora do seio familiar por variadíssimas razões ou desconhecerem membros da sua família. O professor deve estar atento a estas situações. Lomas (1990) identifica outro problema quando as

crianças constroem árvores genealógicas a da construção destas poder causar embaraços às crianças por revelarem “segredos escondidos” da sua família ao exporem aspectos da sua vida mais escondidos usando mesmo a expressão “esqueletos no armário” (p. 25). Também Edinger (2000) salienta a necessidade de se ter muito cuidado quando se solicita às famílias para trazerem alguma coisa de casa, principalmente fotografias. Se há famílias ou pais que aceitam muito bem e têm prazer em colaborar e tornarem-se parte do curriculum da turma, há outros que manifestam relutância em colaborar e em se exporem perante os outros. É necessário respeitar estas duas realidades. A autora refere que existem muitas maneiras de os pais poderem contribuir com os seus conhecimentos para a sala de aula. Recomenda o livro de Linda Winston, *Keepsakes: Using Family Stories in Elementary Classrooms*, em que se descreve um número de meios a serem utilizados com sucesso pelos professores, incluindo-se conversas de família, receitas tradicionais da família, objectos de família e entrevistas.

Ideias-chave

Neste sub-capítulo analisou-se o conceito de genealogia. Apresentou-se uma breve síntese sobre a História da genealogia, a sua importância e métodos. Identificaram-se diferentes formas de representação da genealogia, distinguiu-se árvores de geração de árvores de costados, conceitos usados em actividades didácticas realizadas pelos alunos na segunda parte do estudo empírico. Apresentaram-se e descreveram-se alguns estudos com recurso a genealogias e reflectiu-se a partir da revisão de literatura na importância didáctico-pedagógica das genealogias e dos cuidados a ter na implementação desta estratégia pelos alunos.

5.3. A imagem no ensino da História

5.3.1. Estudos de investigação com recurso a imagens

A imagem exerce nos nossos dias um grande poder e influência. O uso de imagens é muito comum e valioso no ensino da História. As crianças desde muito cedo têm contacto com imagens: por exemplo, imagens televisivas, gravuras de livros, *cartoons*, revistas, páginas de Internet, fotografias, quadros, etc. Segundo Bruner (1966) a representação icónica ou imagem visual é uma das três formas características de representar e aprender acerca do mundo. Daí a importância de alfabetização visual

das crianças, equipando-as com “as competências necessárias para viver no mundo em que estão inseridas de uma forma consciente e interveniente” (Calado, 1994, p. 18).

A imagem é um poderoso recurso para estimular o pensamento, a linguagem, a discussão e desenvolver conceitos de tempo nas crianças (Hoodless, 1996). Neste sentido Hoodless refere que crianças pequenas “são capazes de aprender a ‘ler imagens’, procurarem pistas para se informarem e colocar questões sobre o passado” (p. 15). Dá como exemplo a exploração de uma fotografia de uma escola na época vitoriana, que permite estimular as crianças a elaborarem perguntas, comentários sobre detalhes, como seja sobre as roupas das crianças, os professores e as suas expressões. Este tipo de actividade permite às crianças observar como a vida na escola mudou ao longo dos tempos, e talvez também começar a pensar sobre as razões que levaram a isso. Recomenda uma outra actividade com recurso a imagens, a sequencialização de imagens, que é bastante popular mesmo com crianças pequenas, variando o desempenho com o número de imagens e idade das crianças, embora esta última variável não seja tão significativa. Considera que para melhor compreender a sequencialização realizada pelas crianças é necessário que se lhes pergunte por que as colocaram assim. A sequencialização de imagens é um óptimo exercício para preparar e desenvolver conceitos de tempo e conceitos históricos nas crianças, revela muito sobre o conhecimento contextual que possuem de diferentes tempos e *skills* em relação a avaliações da contemporaneidade.. Revela também a utilização de *skills* como por exemplo a observação cuidadosa de pormenores e a capacidade de realizar inferências com base neles.

A sequencialização e a comparação de imagens promovem o desenvolvimento de conceitos como o conceito de semelhança, diferença e mudança, assim como permite observar todo o processo realizado pela criança para colocação por ordem, comparação e sequencialização de conjuntos de imagens. A comparação de duas imagens de um objecto semelhante, espaço ou acontecimento de diferentes períodos pode fascinar as crianças pequenas. A exploração de imagens exige uma aprendizagem de como se deve observar de forma mais apropriada, atender cuidadosamente aos detalhes e como extrair a informação de uma fonte visual (Hoodless, 1996, pp.15-16).

Nos anos 80 Rogers realizou um amplo estudo com 200 estudantes dos 10 aos 13 anos, do último ano do ensino primário e jovens estudantes do secundário, em que demonstrou que é possível abordar um tema de História de forma semelhante à utilizada pelos historiadores. No artigo de 1984 Rogers relata a dimensão do estudo em que

procurou comprovar qual o poder da representação icónica no ensino da História. Teve como objectivo testar o desempenho dos alunos em relação a diferentes estratégias de ensino, verbais e visuais. Considera que o sucesso educativo está directamente relacionado com aspectos *afectivos* e *cognitivos* dos jovens estudantes. No final da experiência perguntou-se-lhes, através de um questionário, que parte do trabalho gostaram mais e de qual gostaram menos. Os alunos preferiram, maioritariamente, trabalhar com fontes visuais do que com fontes escritas ou realizar tarefas que implicam a escrita. Comprovou-se o poder que as fontes visuais desempenham no ensino não só como motivação, mas também como estratégia que proporciona efectivas aprendizagens.

Vários autores (West, 1986; Blyth, 1988; Lynn 1993 indicados por Harnett, 1998) salientam a quantidade de informação histórica que as crianças podem aprender a partir de fontes visuais. West (1986) desenvolve actividades com crianças encorajando-as a trabalhar como historiadores usando gravuras como fonte de informação. Conclui que este recurso pedagógico contribui para o desenvolvimento de conceitos de evidência, causa e efeito, promovendo também o poder de observação e dedução. Também Blyth (1988) na sua investigação demonstra como as gravuras podem contribuir para a compreensão histórica das crianças. Conclui que crianças de 9 anos quando exploram gravuras são capazes de se envolverem na discussão de conceitos abstractos como mudança, poder, sequência e evidência. Lynn (1993) notou que crianças dos 6-7 anos não são capazes de identificar pistas históricas específicas quando sequencializam gravuras, mas baseiam-se na cor da imagem. Constatou que as crianças mais pequenas revelam padrões com base na cor das imagens, diminuindo esta tendência à medida que as crianças crescem.

Num artigo de 1981 West relata parte de um projecto de quatro anos que descreve no artigo “Young Children’s Awareness of the Past” publicado na revista *Trends in Education* em 1978, em que participaram 1 400 alunos em testes de sequencialização, integrando no curriculum histórias, objectos de museus, exploração de imagens e documentos, associados frequentemente a esquemas de tempo (time-charts). No último ano de investigação em 1978 o projecto tomou uma nova direcção no programa dos testes realizados, visando estes medir a capacidade dos alunos em se aperceberem da autenticidade das imagens e de identificarem a sua origem. No ano lectivo de 1977-78, a escola piloto estudou 200 slides a cores, desde as pinturas rupestre do paleolítico a fotografias do homem na lua. Alunos dos 7-12 anos analisaram este conjunto de

imagens como fontes de evidência. Do total das imagens foram seleccionadas 21 e aplicado um teste com cinco questões, três questões sobre a autenticidade de cada uma das fotografias e duas para testar a compreensão da origem destas. A questão 1 oferecia uma escolha de 17 tipos de *media*. A questão 2 perguntava “ O que mostra a imagem?”. A questão 3 implicava uma avaliação: “Pensas que é uma imagem verdadeira?” As questões 4 e 5 relacionavam-se com elementos de tempo: “É uma imagem contemporânea?” E “De quando é?”. Verificou que por vezes os alunos são incapazes de descrever com precisão o que vêem, e alguns até dizem ver o que lá não está. Nas imagens mais problemáticas foi evidente os alunos concentrarem-se numa parte da imagem, excluindo todo o resto. A linguagem que utilizam na descrição das imagens é muito rudimentar, principalmente nas crianças de 7 anos, que usam com frequência palavras e expressões como: ‘alguém’; ‘alguma coisa’; ‘aquele homem’. Assim como expressões de tempo: ‘roupas velhas’; ‘carros antigos’; ‘roupas antigas engraçadas’; ‘nos velhos tempo’. Expressões de quantidade e de agrado são também frequentes: “muito”; muitas casas de que gosto; “gosto”. As frases utilizadas para descrever as imagens são geralmente muito curtas, com um vocabulário pobre, no entanto por vezes aplicam vocabulário específico, como por exemplo astronauta e dinossauros, ou terminologia não académica associada a futebol, a outros desportos ou à informática. Com este projecto de exploração de imagens verificou-se um aumento do vocabulário específico de História em muitos alunos, surgindo com frequência palavras como: ‘Vitoriana’, ‘medieval’, ‘manuscrito’, ‘modelo’, ‘contemporâneo’, ‘autêntico’, etc. Muitos dos alunos distinguem ‘real’ de ‘realístico’, ‘contemporâneo de ‘moderno’, ‘imagem’ de ‘pintura’. O desempenho nos alunos do grupo piloto foi sempre superior aos alunos do grupo de controlo. Os professores que conduziram este projecto avaliaram-no positivamente tendo este contribuído para desenvolver nos alunos competências linguísticas e de observação. West advoga, tal como outros autores, o ser fundamental desenvolver *skills* para a exploração de imagens, devendo-se ensinar, praticar e encorajar as crianças neste tipo de actividade. Afirma mesmo que “as crianças devem ser ensinadas a movimentar os seus olhos de um lado para o outro da imagem, de cima para baixo e de canto a canto” (p. 8).

Este estudo permitiu retirar algumas conclusões ainda que provisórias.

Em primeiro lugar, alunos de 9 anos são capazes de utilizar ideias e *skills* necessários para este tipo de teste. As maiores dificuldades relacionaram-se mais com a linguagem do que com o conhecimento em geral; o conhecimento da maior

parte dos alunos é notável. Os resultados do teste mostraram que o desempenho dos alunos do estudo piloto se deveu ao seu curriculum especial. Os skills de observação e de dedução eram geralmente superiores aos da linguagem para explicar as suas decisões. Os resultados do teste classificado de complexo foram superiores a 50% quer para o grupo piloto quer para o grupo de controlo (West, 1981, p. 10).

Este projecto contribuiu para desenvolver nos alunos capacidades de interpretar diferentes tipos de imagens, assim como desenvolver conceitos de autenticidade e de tempo que resultaram do treino por eles realizados. Contribuiu para promover o sentido de tempo, revelando os alunos maior capacidade para identificar o período da imagem do que compreender se é contemporânea ou não. Compreendem mais facilmente se a imagem é antiga ou medieval, mas ficam confusos se esta é produzida recentemente ou contemporânea.

Para Cooper (1995) as crianças pequenas podem aprender a observar, comentar e a fazer inferências sobre as gravuras. No entanto, refere que fazem falta mais investigações sobre a forma como as crianças percebem as imagens e o que podem assimilar nas diferentes idades. Parece que crianças de 3 a 6 anos preferem progressivamente padrões visuais mais complexos, pois “quando uma criança descobre o que pode ganhar quando observa imagens, a interpretação de uma ilustração torna-se um esforço maravilhoso” (p. 86). As ilustrações dos livros são uma boa maneira de introduzir as crianças no exercício de observação, para iniciá-las nas destrezas da descodificação de gravuras e fotografias. Podem aprender a falar sobre as ideias, os estados de espírito, humores e sentimentos que representam, isto através das linhas, formas e cores. As destrezas adquiridas podem ser canalizadas posteriormente para analisar ilustrações de livros sobre o passado. Segundo Unwin (1986 citado por Cooper, 1995) as crianças preferem ver reproduções/reconstituições sobre épocas passadas em vez dos achados arqueológicos. Destaca as potencialidades da utilização de pinturas por crianças, dando estas, uma dimensão histórica a muitos temas: contos populares, alimentos, roupas, casas, crianças, animais de companhia. A partir destas podem extrair informação muito diversificada, realizar deduções e inferências sobre acontecimentos e aspectos da vida quotidiana. “Podem conversar sobre a validade da pintura como fonte histórica, colocando-lhes várias questões: Como foi feita? Para quem? Por quê? Teve sempre este aspecto? A maior parte das pessoas vestia-se assim? As pinturas podem também desenvolver a imaginação histórica: Que aspecto teria para estar nesse quadro?

Também despoletam sentimentos nas crianças: O que sentes? Faz-te feliz ou põe-te triste? Gostas do que representa ou não?” (Cooper, 1995, p. 87).

A autora relata um exemplo em que demonstra as capacidades das crianças do 2.º ano em realizar deduções e inferências a partir dos retratos da rainha Vitória e da rainha Isabel I. Os alunos sequencializaram quatro retratos da rainha Vitória em diferentes momentos da sua vida, reconhecendo de imediato que se tratava da mesma pessoa e inferiram através dos adereços que se tratava de uma rainha por usar coroa, sendo retratada em momentos importantes da sua vida (aniversário, casamento, coroação, reforma). Também observaram vários retratos da rainha Isabel, discutiram sobre o que observaram e também os sequencializaram de acordo com os diferentes momentos da sua vida. Compararam os retratos das duas rainhas. Através desta actividade constatou que

as crianças tiveram oportunidade de considerar o tempo e a mudança, as diferenças entre o passado e o presente nas suas próprias vidas e na vida de outras pessoas, comparando as imagens, e vendo como Isabel e Vitória tinham mudado durante as suas vidas e reconhecer as semelhanças e diferenças entre diferentes períodos no passado, assinalando as características comuns a mais de uma pintura e as diferenças entre elas (p. 89).

Estas actividades contribuem para que as crianças se apercebam que estão a trabalhar com fontes históricas, que neste caso representam retratos de pessoas verdadeiras de uma determinada época. Têm oportunidade de observar, falar sobre o que vêem, colocar questões, procurar as respostas através de uma observação mais detalhada, realizar deduções.

Harnett foi uma das investigadores que deu um grande contributo na investigação relacionada com a exploração de fontes icónicas pelas crianças do ensino primário (Harnett, 1993, 1995, 1998) e Barnsdale-Paddock e Harnett (2002) estudos esses direccionados para o ensino da História. O estudo anteriormente relatado (Harnett, 1993) integra-se nesta linha de pensamento ao sugerir que a maneira das crianças explorarem as imagens está relacionada com o seu estágio de desenvolvimento.

Harnett (1995) descreve um estudo em que visa investigar como as crianças observam as imagens e identificar se estas se centram em perguntas sobre pormenores específicos ou num conjunto de pormenores de contexto mais amplo, porque o *History Nacional Curriculum* de 1995 propõe a exploração de diversas fontes históricas, que vão desde, pinturas, fotografias de objectos, edifícios e lugares históricos, no Nível 2 (7-

11 anos). O estudo foi desenvolvido em duas turmas com alunos na maioria do 4.º ano (8-9 anos). Numa das turmas com 26 alunos 8 eram do 5.º ano (9-10 anos) e na outra turma com 27 alunos 5 eram do 3.º ano (7-8 anos). Com o objectivo de promover um contexto histórico para a actividade de exploração das imagens, a investigadora promoveu a discussão informal em pequenos grupos (4-5 alunos) sobre o que sabem sobre o passado e que ideia têm da forma como as pessoas aprendem sobre o passado. Esta discussão revelou que as crianças demonstraram um enorme “background” de conhecimento histórico, associado na maioria das vezes à aprendizagem sistemática na escola sobre determinados períodos históricos, mas também a interesses pessoais dos alunos e a informação adquirida noutros contextos. A autora procurou que as crianças escolhessem de um conjunto de 16 imagens previamente seleccionadas apenas uma e que a explorassem colocando questões que seriam registadas por escrito pela criança. As questões colocadas pelas crianças foram analisadas, permitindo realizar várias considerações sobre a relevância e significância histórica, assim como revelar o desenvolvimento do conhecimento e a compreensão da História destas crianças. A selecção das imagens permitiu concluir que estas escolheram preferencialmente imagens com pormenores humanos e diferenciar essa escolha em termos de género, preferindo as raparigas imagens relacionadas com a História doméstica e os rapazes com a História militar, revelador da existência de estereótipos de género. As questões por elas elaboradas contribuíram para identificar o tipo de observação realizada. Se alguns revelaram descer a exploração a detalhes minuciosos outros colocaram questões mais genéricas, permitindo concluir que os que realizaram o primeiro tipo de questões se enquadram num padrão de análise centrado apenas nas partes da imagem, enquanto os outros estabelecem pontos de referência e têm em conta o contexto da imagem. O estudo procurou identificar principalmente as questões históricas colocadas, tendo sido estas categorizadas: Questões acerca do tempo; Questões acerca da evidência. Alguns alunos elaboraram questões de uma grande sofisticação agrupando-as numa série. Relativamente ao primeiro tipo de questões surge em algumas crianças a preocupação em localizar no tempo a imagem, em saber quantos anos tem, em que data foi encontrada ou ainda quando foi tirada a fotografia, isto principalmente em imagens com conteúdos que lhes são familiares. Nas questões sobre a evidência sobressai uma preocupação com a importância da fonte em termos históricos, preferencialmente em fontes arqueológicas em detrimento das fontes mais recentes. As questões em série abarcam uma diversidade de questões sobre o passado e que não se centra apenas na

imagem analisada. Por exemplo, um dos alunos fez sobre a máscara de Tutankhamon uma série de onze questões e muitas destas questões podiam ser generalizáveis a outros artefactos ou a outras pinturas.

O estudo revelou diferenças no modo como as crianças percebem a mesma imagem e que esta se reflecte no tipo de questões colocadas. É importante analisar com os alunos diferentes estratégias de explorar as imagens, por exemplo no caso de pretenderem obter o máximo de informação sobre uma pintura concreta é um tipo de pesquisa exaustiva, se querem encontrar uma informação determinada é uma pesquisa mais selectiva. Tarefas deste tipo permitem encorajar as crianças a desenvolver diferentes estratégias de análise de fontes, contribuindo para desenvolver nas crianças capacidades para utilizar fontes históricas e reconhecer características que têm significância histórica. Reforça novamente a ideia que as diferenças encontradas nas respostas das crianças podem estar relacionadas com as suas capacidades e estágio de desenvolvimento, mas acrescenta também a necessidade de se atender ao contexto histórico das imagens. O conhecimento histórico sobre um determinado período também influenciou as questões que elas faziam permitindo-lhes ir além da simples observação. Determinado tipo de imagens tem mais potencial do que outras para explorar ideias históricas. Estes aspectos devem ser importantes não apenas para avaliar as capacidades que estas têm, mas também como fontes a serem usadas nas aulas. Em conclusão a autora salienta que o estudo mostrou que as crianças são capazes de retirar uma quantidade de informação histórica das gravuras e interpretá-las de forma diferente, também mostrou que as crianças podem ser ajudadas a desenvolver o seu *skill* de interpretação das imagens e a capacidade de trabalhar melhor as fontes históricas.

Sobre esta temática a autora escreve um capítulo na obra *History and English in Primary School: Exploring the Links* (Harnett, 1998) que contém sugestões e informação particularmente relevantes, em que descreve de que modo as gravuras contribuem para o envolvimento das crianças na aprendizagem da História e da Língua Materna. Neste capítulo destaca em que medida a exploração de imagens promove o desenvolvimento da linguagem contribuindo para ajudar as crianças na organização das suas experiências e em comunicar o seu conhecimento aos outros, apresentando exemplos concretos em contexto de sala de aula. Começa por apresentar uma perspectiva histórica sobre a utilização das imagens no ensino da História, estando esta associada à evolução técnica e gráfica. Discute a importância da literacia visual para a aprendizagem da História referindo estudos já acima indicados. Faz uma síntese de alguns estudos que realizou e

de intervenções em sala de aula. Alunos do último ano do pré-escolar e do 1.º ano observaram um conjunto de pinturas da rainha Elisabete II e da família real para aumentar os seus conhecimentos acerca da monarquia e desenvolver a compreensão sobre pessoas importantes. Aos alunos do pré-escolar foram-lhes apresentadas imagens da rainha actual em cerimónias oficiais, tendo-lhes sido perguntado sobre o tipo de trabalho/actividade realizada pela rainha. As crianças foram encorajadas a observar e a descrever o que viam nas imagens. Da transcrição do diálogo estabelecido entre as crianças e a professora verificou que estas associaram o trabalho da rainha a actividades domésticas, vendo-a como uma avozinha, que realiza as mais simples tarefas como fechar as janelas, fazer a cama, etc. Conclui que “estas crianças pequenas interpretaram as imagens com base na sua experiência limitada”(p.74). Não ajustaram a sua compreensão a informação nova adquirida e a experiências novas. As novas experiências adquiridas não foram suficientes para ajudar as crianças a dar sentido à nova informação, isto mesmo apesar da insistência da professora em repetir afirmações das crianças, em realizar alguns comentários e em solicitar que estas falassem mais, para que pensassem em outras possibilidades de resposta, em direccionar para outras experiências, em lembrar por exemplo o que tinham visto sobre a rainha na televisão. Num outro exemplo, as crianças aplicam as suas experiências na interpretação das imagens, transpondo para estas os seus conhecimentos e que muitas vezes não se aplicam de todo e até revelam concepções erradas. Ao explorarem uma imagem da rainha a cavalo, disseram que esta estava sentada num burro e não num cavalo, por este ser cinzento. Um dos alunos disse ter montado já num burro. Outro afirma que em África muita gente anda a cavalo. Um outro aluno disse que a sua avó teve um burro. Apoiados nos argumentos de uns e de outros, as crianças estavam convencidas que a rainha estava montada num burro e não num cavalo. A professora através de discussão encorajou as crianças a justificar os seus comentários através de questionamento para ajudar as crianças a ajustar a sua visão e considerar animais alternativos. Esta preocupação de incentivar as crianças a aplicar conhecimentos que possuem a novas experiências está bem expresso no Curriculum Nacional de História de 1995 em Inglaterra. O nível 2 (Key Element 2) descreve como as crianças devem comparar e contrastar acontecimentos passados e o modo de vida com experiências mais familiares. Através de imagens as crianças podem comparar o presente com o passado, realizando comparações, identificando as semelhanças e as diferenças.

Num outro exemplo, a autora demonstra como crianças mais velhas revelam mais experiência e conhecimentos e os aplicam. Os alunos no exemplo que apresenta passaram algum tempo a estudar o período Tudor. Alunos do 5.º ano (9-10) em pares analisaram vários retratos da rainha Elisabete I. Os alunos depois de discutirem como iriam trabalhar e quem iria escrever, e o que deveriam explorar da imagem, falam sobre pormenores do vestido da rainha, o número de pedras preciosas que este tem, a cor deste, a sua forma, a cor das luvas e até comentam aspectos da sua fisionomia, como o tamanho do nariz. A autora constatou que através da discussão os alunos foram capazes de organizar o seu trabalho e clarificar algumas das suas observações. Através de discussão exprimem as suas ideias, e focam alguns pontos que lhes despertaram mais atenção. A discussão centrou-se menos na evidência, no entanto, quando as crianças fazem a descrição do seu trabalho no grande grupo, há menos hesitações nas observações, menos questionamentos e poucas pausas nos seus diálogos.

Numa outra actividade descrita, realizada em pares por crianças do 3.º ano (7-8 anos), cada par recebeu metade da imagem de uma cozinha romana, tendo que a descrever ao outro par que tinham a outra metade. A imagem era uma reconstrução de uma cozinha romana de um museu. A actividade integrava-se no estudo do tema dos romanos e pretendia que os alunos aumentassem os seus conhecimentos sobre a vida quotidiana dos romanos. Os pares organizaram o seu trabalho, um dos pares realizava comentários; as crianças de outro par descreviam os objectos da gravura. A actividade encorajava as crianças a descrever os objectos da cozinha de forma cuidada, a pensar na linguagem que deviam usar e como esta poderia ser compreendida pelos ouvintes. Para além da descrição detalhada dos objectos outro par de alunos explicou com grande detalhe a aparência da peneira e como pensavam que se usava. A utilização de termos de localização foi constante: “do lado direito”; “próximo de” assim como de proposições como por exemplo, por baixo de, próximo, debaixo e por cima. Enumeram também os potes, os alimentos vegetais e outros alimentos. A autora considera que este tipo de actividades permite “[e]xplicar observações a outros que não estão familiarizados com a gravura, constitui um incentivo para as crianças observarem com mais cuidado, assim como utilizar linguagem que torna as descrições mais claras” (pp.77-78).

Descreve uma outra actividade que reforça a ideia defendida anteriormente no estudo de 1993 em que constata

que as crianças pequenas são capazes de identificar um vasto conjunto de detalhes através de fontes visuais. Porém, reconhecerem quais as características que podem ser significantes, desenvolve-se à medida que as crianças adquirem uma maior experiência na leitura de imagens e mais conhecimento histórico (p. 79).

Esta ideia é ilustrada pelo trabalho realizado com crianças de 7-8 anos, que foram convidadas a pensar em questões relacionados com a cozinha romana, escritas pela professora. As questões iniciais permitiram registar as suas primeiras impressões. Eram questões muito próximas, e de fácil resposta através de um simples olhar para a imagem: “Têm aves mortas frescas? Têm passas brilhantes? Têm salsichas? Têm salame? A maior parte das coisas eram feitas em barro? Tinham cestos? Isto é uma cozinha?” (p. 79). A professora interveio e pediu aos alunos que considerassem a imagem como fonte de recolha de informação acerca da vida dos romanos colocando-lhes a questão: “Que perguntas gostariam de colocar?” Apresentam três questões que sugerem que as crianças começam a considerar a fiabilidade das fontes. Outras questões revelam também que as crianças usam mais a imagem como fonte de informação sobre o passado como meio de vida. Captam de imediato as impressões e utilizam a imagem para especular acerca da vida na Inglaterra na época dos romanos. As últimas questões colocadas revelam como as intervenções das professoras encorajam as crianças a alargar o seu pensamento e quantidade e tipo de questões. Os vários exemplos transcritos revelam que algumas crianças desenvolvem alguns conhecimentos sobre investigação histórica, ao tentarem encontrar explicações para o que observam. A utilização de palavras como ‘provavelmente’, ‘pode ter’, ‘tem’ sugerem que as crianças começam a reconhecer como o ‘conhecimento histórico’ é construído e o essencial da natureza interpretativa do processo histórico. Esta posição está bem ilustrada na discussão das crianças com a professora sobre como a cozinha romana foi reconstruída, revelando alguns alunos conhecimentos do trabalho dos arqueólogos e da importância que os achados arqueológicos têm para reconstruir espaços e modos de vida de povos no passado. Estes achados são fontes de evidência e as crianças revelam estar atentas à natureza da evidência arqueológica. As crianças começam a indicar diferentes fontes de informação para a reconstrução do passado, construídas a partir das suas experiências e aprendizagens. A autora constatou através dos diferentes retratos da rainha Elisabete analisados pelos alunos, que os do 5.º ano analisam de forma mais crítica as fontes, comparando-as, sendo capazes de considerar a significância de diferentes partes dos retratos e desenvolver *skills* na interpretação e inferência. Considera que mesmo

crianças pequenas (último ano do pré-escolar 1.º ano) podem ser ajudadas a considerar a significância de determinadas partes nas pinturas. São capazes de enumerar o que vêem, reconhecem a importância de determinados detalhes de acordo com o que aí está retratado. No exemplo citado, da exploração de retratos da rainha Elisabete pelos alunos, também é destacada que durante a discussão a professora também teve capacidade de desenvolver a compreensão das crianças de vocabulário específico como, coroa, espada, rainha, príncipe, princesa, palácio e família real.

5.3.2. A importância didáctico-pedagógica da imagem

Para Isabel Calado (1994) as imagens materiais são sistemas de representação, podendo-se utilizar a propósito da linguagem visual os conceitos de leitura, alfabetismo e aprendizagem. Reforça assim a ideia da necessidade de aprendizagem da leitura das imagens tal como é o da escrita, argumentando que “[a] ideia de que a compreensão das imagens é imediata é uma ilusão. Há um alfabeto e uma gramática visuais que é necessário aprender” (p. 21). O recurso da imagem como auxiliar didáctico pelo professor requer que estes dominem a sua gramática e saibam escolher adequadamente as imagens que julguem mais pertinentes para os objectivos pretendidos. Para além disso, o professor tem um papel importante no sentido de promover a discussão e colocar perguntas adequadas para a sua exploração.

Rosie Turner-Bisset na sua obra *Creative Teaching History in the primary Classroom* (2005) dedica um dos capítulos às imagens, iniciando por advertir o leitor do poder imenso que as imagens têm, e daí a necessidade de preparar as crianças para a leitura e interpretação destas no mundo real. Por outro lado a autora salienta que “as imagens são ao mesmo tempo uma importante fonte de evidência acerca do passado e um maravilhoso recurso para o ensino da História” (p. 59). O capítulo é direccionado para os professores, salientando a necessidade destes desenvolverem competências de utilização adequada do uso de imagens no ensino da História, com um conhecimento prático para obter e preparar gravuras para aplicar no ensino. Propõe vários exemplos de actividades que podem ser planificadas e implementadas pelos professores com recurso a imagens.

Uma das estratégias importantes para o ensino da História considerada por O’Hara e O’Hara (2004, pp.78-80) é a utilização de materiais áudio e visuais, por serem excelentes fontes de evidência. Recomendam, em relação às fontes visuais, que as crianças pequenas devem inicialmente ter contacto com imagens que lhes sejam

familiares, devendo promover-se a observação de fotografias da sua família. Apresentam um conjunto de sugestões de actividades que podem ser realizadas por crianças em que se utilizam fontes visuais: recolher e sequencializar fotografias delas próprias por ordem cronológica; construir linhas de tempo com fotografias sobre acontecimentos importantes da sua vida (nascimento, baptizado, aniversários, primeiro dia de aulas, festas religiosas ...); comparar fotografias e pinturas antigas com actuais sobre o mesmo espaço; analisar informação escrita nas costas das fotografias ou gravuras que complementam a informação mostrada na imagem. Consideram que as fontes visuais contribuem para promover nas crianças o pensamento crítico, permitem que estas compreendam o passado e encorajam-nas a praticar a interpretação histórica e questionar as evidências. As crianças precisam de ser estimuladas a ouvir e a observar de forma crítica e atenta, promovendo-se a discussão. Com crianças mais novas a discussão centra-se apenas na descrição detalhada do que observam, enquanto com crianças mais velhas pode-se alertar que nem sempre o que vêem é uma representação fiel do passado. Os professores deverão trabalhar com estas a validade das fontes e ter em atenção o tipo de fontes visuais mais adequadas para trabalhar com elas, devendo evitar-se usar imagens ofensivas, ideológicas, racistas, de propaganda, etc.

Harnett (1998) nos vários exemplos de intervenção na escola que no ponto anterior descrevemos conclui que estes demonstraram como diferentes crianças são capazes de se envolver com fontes visuais para desenvolver a sua aprendizagem em História. Salienta também a importância da oralidade, pois através desta as crianças são capazes de clarificar as suas ideias e comunicar a sua compreensão. Também o trabalho em pares e em grupo é uma ótima estratégia que permite que estes se interajudem. É importante saber ouvir as crianças para aceder ao conhecimento que as crianças têm e usá-lo como base para alargar a sua aprendizagem. Destaca também o papel do professor em estruturar tarefas e estratégias que promovam a aprendizagem das crianças, com actividades que tenham como suporte fontes visuais históricas. Indica as potencialidades do recurso destas fontes para o desenvolvimento da compreensão histórica e do tempo histórico, podendo estas ser utilizadas para comparar passado e presente, desenvolver nas crianças *skills* de interpretação, encorajar as crianças a identificar afirmações do tipo falso/verdadeiro sobre uma imagem em particular, assim como desenvolver capacidades de sequencialização quando organizam imagens para recontar um determinado acontecimento ou ordenar objectos cronologicamente. A autora lista numa tabela que intitula *Oportunidades para desenvolver os elementos*

chave da História, dando alguns exemplos de actividades com recurso a imagens para desenvolver cada grupo de competências chave de História ao mesmo tempo e como estas promovem ao mesmo tempo o desenvolvimento de *skills* de linguagem, desde diálogos a entrevistas, escrita de textos, títulos e legendagens, a longas narrativas.

Figura n.º 2 - Oportunidades para desenvolver os Key Elements (Elementos chaves do processo de compreensão histórica através da análise de imagens)

Elementos chave	Actividades
Key Element 1 (Cronologia)	Organizar uma série de imagens numa sequência para contar a história de um evento. Organizar imagens numa linha de tempo e discutir por que razões foram assim organizadas.
Key Element 2 (Quantidade e profundidade do conhecimento e compreensão histórica)	Utilizar imagens para falar sobre formas como se vivia no passado. Identificar semelhanças e diferenças com o presente. Identificar os principais elementos da gravura, sublinhando-os e dando-lhe nomes. Identificar-se com as pessoas da gravura. Contar a história do que se está a passar na imagem. Discutir os sentimentos das pessoas e o que estão a fazer. Entrevistar as pessoas da imagem.
Key Element 3 (Interpretação histórica)	Em que evidências basearam os artistas as suas ilustrações? Comparar diferentes imagens da mesma cena e identificar diferenças e semelhanças e procurar justificações. Discutir em que medida as ilustrações dos artistas são representações fiáveis da vida no passado. Encontrar um título para a imagem e comparar os diferentes títulos das crianças.
Key Element 4 (Pesquisa histórica)	Relacionar informação a partir de imagens com informação de outras fontes. Encorajar as crianças a familiarizarem-se com uma grande variedade de tipos de fontes visuais, por exemplo pinturas, quadros, ilustrações de livros, cartazes, anúncios, xilogravuras, impressões, etc. Discutir: como foram feitas as imagens, por quem, para quem, por que razão, para quê, por que sobreviveram, como chegaram ao nosso conhecimento? Completar a imagem com algo que achem que falta.
Key Element 5 (Organização e comunicação)	Tipificar e agrupar imagens para ajudar as crianças a organizar informação histórica de modo diferente. Utilizar diferentes imagens para promover exemplos concretos para ajudar as crianças a familiarizarem-se melhor com conceitos abstractos. Utilizar as imagens como um estímulo para encorajar as crianças a comunicar a sua compreensão de diferentes maneiras, como por exemplo, desenhar, pintar, modelar, colar, fotografar, conversar, escrever, representar, ou fazer mímica.

(Adaptado, Harnett, 1998, p. 85)

Ideias-chave

Neste sub-capítulo apresentaram-se e analisaram-se vários estudos de investigação com recurso a imagens (fontes icónicas) no ensino da História para o desenvolvimento da compreensão histórica e temporal (West, 1981; Harnett, 1993, 1995, 1998). Apresentou-se ainda uma rubrica sobre a importância didáctico-pedagógica do recurso a

imagens no ensino da História, para o desenvolvimento de várias competências, em que é dado bastante relevo à exploração de imagens, através da discussão, do diálogo, do comparar imagens de épocas diferentes, etc.

5.4. A exploração de objectos

5.4.1. Estudos com exploração de objectos

Existem também alguns estudos com recurso exclusivo ou não à utilização e exploração de objectos para analisar a compreensão histórica e temporal das crianças. Destaca-se o estudo realizado por Hawkes (1996) em que compara a utilização de dois tipos de fontes históricas (objectos e imagens) por crianças de 5 e 6 anos de idade. A metodologia caracterizou-se pela investigação-acção e observação participante, trabalhando em contexto real de sala de aula. No estudo foram usados dois grupos, um experimental e outro de controlo, em que se testaram a eficiência dos dois tipos de fontes. Os dados recolhidos com base na gravação da discussão, as notas de campo e o contributo de actividades de avaliação foram analisados de forma qualitativa e quantitativa. A dificuldade em conseguir o empréstimo de objectos originais implicou uma alteração no projecto, utilizando como alternativa por vezes réplicas dos objectos ou fotografias destes. Procurou assim verificar a diferença no manejo entre réplicas de objectos ou objectos genuínos e entre imagens (fotografias e gravuras). Também pretendeu verificar qual dos dois tipos de recursos (objectos e imagens) tem uma maior capacidade de motivar. Constatou que nas sessões em que foram utilizados objectos, a linguagem utilizada pelas crianças nas suas discussões revelou que estas são capazes de realizar algumas deduções e utilizar várias estratégias simultaneamente para a resolução de problemas. Destaca as potencialidades dos objectos em relação às imagens, promovendo as primeiras fontes um maior desenvolvimento nas crianças mais novas, tornando-se estas mais independentes e contribuindo para o desenvolvimentos de competências na resolução de problemas. No entanto, reconhece que as imagens, fotografias e postais, são valiosas fontes a serem interpretadas pelas crianças, mas oferecem uma experiência limitada em termos sensoriais e tácteis em comparação com os objectos genuínos ou réplicas. Estes podem ser manuseados, medidos, observada a sua cor, cheiro, textura, temperatura, etc., permitindo uma observação a três dimensões. Em conclusão, apesar de este estudo ser bastante limitado e não permitir tirar algum tipo de generalização, “permitiu demonstrar que os objectos são importantes fontes

históricas que ajudam a desenvolver muitos conceitos históricos nas crianças mais novas” (p. 34). Também contribuiu para estimular a discussão e a oralidade, que ajudam a desenvolver a compreensão histórica e a aquisição de conceitos históricos. Os alunos que trabalharam com objectos deram mais explicações sobre a acção das pessoas no passado do que os que se limitaram a explorar imagens, e revelaram uma melhor compreensão e distinção entre os factos e a ficção. A avaliação das histórias escritas pelos alunos mostrou também diferenças nos dois grupos, demonstrando que as experiências tácteis através da manipulação dos objectos ajudam a desenvolver a noção de período. Os resultados da sua investigação sugerem também diferenças de nível na compreensão conceptual entre os que exploraram objectos e os que exploraram fotografias e por isso recomenda a sua utilização por crianças pequenas, contribuindo para uma aprendizagem activa. Afirma também que o ensino através de objectos permite desenvolver conceitos de tempo, mudança, identificar diferenças entre passado e presente, assim como desenvolver a capacidade em realizar deduções e inferências.

Nulty (1998) relata um estudo em que utilizou objectos relacionados com uma unidade de estudo sobre pessoas famosas (Cleópatra, Mary Seacole, Pocahontas e Isabel I), para estimular a resolução de problemas e o debate num 1º e 2º anos. Pretendeu que as crianças resolvessem problemas que se colocavam sobre os objectos. Através dos objectos procurava-se despoletar a discussão. Depois de se exemplificar com algumas questões as crianças são elas próprias capazes de colocar questões (interrogar as fontes, e colocar hipóteses). Salaria também as virtualidades para usarem uma grande variedade de palavras descritivas de diversas formas. Em especial os objectos históricos “apresentam uma oportunidade especial para a descrição devido a serem únicos e rodeados de mistério” (p. 23). Refere ainda que o uso de objectos para aprendizagem de História proporciona uma das melhores estratégias para o professor desenvolver competências associadas à linguagem, e de as poder avaliar. Esta potencialidade para avaliar o desenvolvimento da linguagem é muito significativa dada a dificuldade em realizar essa avaliação, possível através de exercícios de descrição em que as “crianças utilizam verbos, adjectivos, vocabulário sobre a forma e o material e imaginação em visualizar como devem ser usados”(p. 33). Utilizavam a linguagem para a resolução de problemas, como comprovam algumas das expressões: é possível, talvez, se, então, porque, talvez fosse. A autora conseguiu verificar em diversas crianças várias categorias de “conversa” que revelam a importância do uso dos objectos na sala de aula para desenvolver a linguagem. Essas categorias foram: *Falar de forma adequada à*

finalidade; desenvolver ideias cuidadosamente; descrever; usar linguagem própria de resolução de problemas; responder a ideias de outros e trocar opiniões. Por comparação com grupos que não utilizaram objectos verificou que os que usaram objectos desenvolveram mais ideias sobre o que fazer, mais hipóteses para testar, observaram melhor os acontecimentos, propuseram mais explicações e foram capazes de delinear melhor a tarefa.

Em Malta, Vella (2001) realizou um estudo qualitativo com crianças do ensino primário que trabalharam em várias sessões com diversas fontes históricas: artefactos, imagens e textos escritos. Neste seu artigo apenas procura analisar o pensamento das crianças quando envolvidas em actividades de exploração de objectos numa perspectiva histórica. A investigação teve três grandes objectivos associados a três momentos:

- a) na pré-intervenção procurou indagar quais as ideias dos alunos sobre um objecto histórico;
- b) na intervenção procurou verificar se era possível encorajar as crianças a olhar de uma maneira diferente para as fontes;
- c) após-intervenção procurou verificar mudanças nas respostas dos alunos em relação ao objecto original.

Foram seleccionados pequenos grupos de três alunos do 1.º -5 anos, do 4.º -7 anos e do 7.º-10 anos para facilitar uma observação mais detalhada e melhor recolher o pensamento dos alunos. Cada sessão teve em média uma hora e sempre com o mesmo padrão: Pré-intervenção (mais ou menos 5 minutos); Intervenção (mais ou menos 45 minutos) e Pós-intervenção (à volta de 5/10 minutos). As sessões de intervenção basearam-se na aprendizagem construtivista, e as actividades foram cuidadosamente planificadas. Algumas das sessões acabaram por serem mais longas do que outras, devendo-se esta variação das sessões à participação e interacção dos alunos nos seus grupos e com o investigador. A investigadora diz que achou as questões propostas por Durbin, Morris e Wilkinson (1996) úteis para a estruturação desta sua actividade de exploração de objectos pelos alunos, partindo destas questões para a categorização dos dados. Os dados recolhidos foram categorizados e agrupados a partir dos comentários das crianças na discussão sobre um ferro-de-passar do século XIX, na pré e pós-intervenção, emergindo as seguintes categorias/questões:

- 1- O que é o objecto
- 2- Como sentes o objecto
- 3- Aparência do objecto

- 4- Para que é que serviu
- 5- *Design* do objecto
- 6- A idade do objecto
- 7- De onde veio o objecto
- 8- Valor do objecto.

Como seria de prever os grupos de alunos em todas as idades apresentaram no seu discurso mais detalhes e descrições mais sofisticadas nas sessões de post-intervenção do que nas sessões de pré-intervenção, sendo a diferença bastante significativa. No entanto os alunos revelaram possuir várias ideias acerca do objecto analisado mesmo antes da intervenção. Também foram evidentes diferenças entre os grupos, como seria de esperar, os mais velhos (de 10 anos) expressaram-se de forma mais articulada e melhor, com linguagem mais complexa, mas os mais novos (5 anos) foram mais imaginativos. Relativamente à dimensão temporal do objecto (ferro-de-passar), ou seja qual a idade do objecto, verificou igual percentagem de referências à idade, quer antes quer depois da intervenção, surgindo expressões como “é antigo”, “velho”, “é rústico”, mas sem o datarem concretamente.

Conclui desta investigação que muitas crianças pequenas são capazes de realizar, de forma continuada, deduções complexas e desenvolver poderosos *skills* cognitivos, quando envolvidas num ensino construtivista que privilegia o papel do aluno na construção do conhecimento, através de estratégias e actividades rigorosamente planificadas.

Em Portugal, Ribeiro (2002) realizou um estudo descritivo, em contexto de sala de aula, em que utilizou objectos arqueológicos do período Pré-histórico e Romano, com o objectivo de analisar a progressão do pensamento arqueológico dos alunos a partir das tendo por base os objectos. O estudo foi realizado num 5.º ano de escolaridade, num total de 20 alunos, com idades compreendidas entre os 11 os 12 anos, na disciplina de História e Geografia de Portugal, numa escola do Porto.

Na implementação do estudo utilizou objectos arqueológicos da Pré-História e Romanização da Península Ibérica e o manual adoptado. A recolha de dados foi efectuada a partir de questionários e entrevistas audiogravadas. Numa primeira fase, de contextualização, o professor introduz o assunto mediante exposição oral, leituras realizadas pelos alunos de variados documentos do manual e outros e exploração de imagens. A segunda fase do estudo consistiu na observação dos materiais arqueológicos

e preenchimento de um questionário inspirado nos trabalhos de Peel (1967), Macdonald (1986) e Cooper (1992), complementado com entrevistas audiogravadas.

As respostas dos alunos foram analisadas mediante quatro dimensões conceptuais: 1- Identificação dos objectos; 2- Função dos objectos; 3- Inferências sobre o passado tendo por base os objectos expostos e 4- Conjecturas sobre os objectos. Para a análise dos dados procedeu à sua categorização tendo por base o modelo de progressão conceptual proposto por Ashby e Lee (1987^a), integrando apenas neste modelo as dimensões 3 (inferências) e 4 (conjecturas).

O autor pela análise dos dados constatou uma variância de níveis conceptuais, quer para o período Pré-histórico quer para o período Romano, revelando os alunos maior dificuldade em realizarem inferências a partir dos objectos arqueológicos Pré-históricos. Segundo o autor as dificuldades constatadas resultaram em parte da incapacidade de identificação e reconhecimento da função destes objectos estranhos às suas vivências. Em algumas inferências tiveram em conta o quotidiano e o contexto social, principalmente na identificação e atribuição de função aos objectos, e em certos casos alguns alunos demonstraram uma imaginação histórica emergente.

Em relação à dimensão conceptual das conjecturas verificou uma certa tendência geral para a focalização de aspectos concretos relacionados com a matéria-prima, a manufatura, a funcionalidade e localização arqueológica dos objectos.

O autor concluiu que o recurso à utilização de fontes arqueológicas na sala de aula poderá estimular a aprendizagem dos alunos, uma vez que lhes permite compreender mais facilmente o passado, de uma forma mais interessante pela manipulação e observação dos objectos, contribuindo assim esta estratégia para o desenvolvimento do pensamento histórico das crianças e adolescentes.

5.4.2. Potencialidades didáctico-pedagógicas da exploração de objectos

Vários autores (Cooper, 1995, 2005; Durbin, Morris e Wilkinson; Hawkes, 1996; Hoodless, 1996; Nulty, 1998; Edinger, 2000; O'Hara e O'Hara, 2004; Harnett, 2005, 2006; Turner-Bisset, 2005) são unânimes em salientar as potencialidades do uso de objectos para a aprendizagem de História, para levar as crianças, mesmo as mais inibidas, a colocarem questões e formularem e testarem hipóteses. A utilização de objectos antigos do quotidiano é uma óptima estratégia que permite aos alunos

comparar objectos do passado com objectos do presente que tenham a mesma função identificando as diferenças entre a vida no passado e hoje.

Cooper (1995, 2005) frisa que é importante que as crianças aprendam a observar, a ter prazer nisso e a fazer perguntas dentro e fora dos museus. Propõe um conjunto de questões que podem ser discutidas em pares e que permitam explorar os objectos como por exemplo: “O que é?; De que é feito? Porquê? Que idade tem? Como é usado? Que impacto teve na vida de quem o usou?” (2005, p. 22). Este tipo de perguntas permite tirar conclusões sobre o que é possível saber acerca do objecto e potenciar a pesquisa de mais informação sobre o mesmo.

Durbin, Morris e Wilkinson (1996) apresentam um conjunto de factores que justificam a utilização dos objectos na sala de aula contribuindo as potencialidades da sua utilização para o desenvolvimento do pensamento e compreensão histórica:

- a) contribui para aprender acerca do presente e apreciar e valorizar os objectos que os rodeiam;
- b) permite aprender acerca de outros tempos e de outras culturas, ao possibilitar a comparação entre a realidade do presente e a vida no passado, assim como estudar outras sociedades comparando-a com a deles;
- c) permite que se explore a vida de outras pessoas mesmo sem se ter informação escrita sobre elas (como exemplos os pobres das cidades, os povos nómadas na pré-História) ou outras culturas em que não há informação escrita;
- d) desenvolvem nos alunos a motivação, o interesse, a curiosidade e a criatividade, estimulando a pesquisa e a vontade de saber;
- e) o manejo dos objectos é uma aprendizagem activa que envolve mais as crianças na aprendizagem do que outros métodos de ensino porque os objectos proporcionam uma experiência sensorial que ajuda na construção do pensamento abstracto;
- f) os objectos ao serem reais permitem através das sensações físicas que estes proporcionam captar melhor e por mais tempo o que se observa, ajudam a desenvolver a memória;
- g) na exploração de objectos não existem as barreiras que geralmente surgem noutras aprendizagens em que a capacidade de ler e escrever é um factor limitativo;
- h) promove o desenvolvimento de determinados conceitos associados ao tempo histórico: cronologia, mudança, continuidade e progresso.

Através de um esquema Durbin, Morris e Wilkinson (1996) sintetizam o que se pode aprender através dos objectos que aqui reproduzimos como uma bom exemplo para investigar um objecto.

Figura n.º 3- O que se pode aprender com os objectos



(Durbin, Morris e Wilkinson, 1996, p. 7)

Apresentam um esquema em que propõem várias questões que se podem colocar quando se pretende investigar acerca de um objecto. As questões centrais são: O que é necessário investigar? O que se descobre observando um objecto?

Figura n.º 4- Observando um objecto

CARACTERÍSTICAS	ALGUMAS QUESTÕES PARA COLOCAR
CARACTERÍSTICAS FÍSICAS O que é que isso parece e o que se sente?	De que cor é? A que cheira? Qual o som que faz? De que é feito? É natural? Está completo? Foi adaptado ou alterado? É utilizável?
CONSTRUÇÃO Como é que é feito?	É feito à mão ou manufacturado? É de uma só peça? Como foi posto todo junto?

FUNÇÃO Para que é que foi feito?	Como foi usado? O seu uso mudou?
DESIGN Está bem delineado?	Serve bem para o que foi feito? Foram usados os melhores materiais? É decorado? Como é a decoração? Gosto dele? E outras pessoas gostarão?
VALOR Qual o seu valor?	Para quem o fez? Para quem o usou? Para quem o guarda? Para mim? Para um banco? Para um museu?

(Durbin, Morris e Wilkinson, 1996, p.12)

Segundo Durbin, Morris e Wilkinson (1996) a cronologia é um dos conceitos que é desenvolvido pelo estudo dos objectos e por isso a exploração destes na sala de aula deve ser promovida pelos professores. Os alunos podem procurar nos objectos sinais que permitam identificar a idade deste. No entanto mais importante do que procurar a idade dos objectos, o que não é fácil quando estes estão descontextualizados, é incentivar os alunos a identificar se um objecto é mais ou menos antigo do que outro em termos de comparação, através de uma análise cuidada e crítica. Pode-se distinguir nos objectos vários tempos, quando é que estes foram produzidos, adquiridos e utilizados, o que necessariamente pode não corresponder ao mesmo período. Sobre a utilização de originais ou de réplicas em sua substituição, chamam a atenção para o facto que os objectos verdadeiros poderem contribuir para o desenvolvimento de conceitos de idade e de cronologia, ao proporcionar informação vital sobre o artefacto que não é possível de se obter pelas réplicas. A análise cuidada dos objectos, do seu estado de conservação, podem mais facilmente contribuir para uma melhor identificação temporal do artefacto ou objecto. Mas em algumas situações as réplicas podem até ser mais apropriadas, quando não é possível manusear o objecto verdadeiro por ser uma peça rara, delicada ou de valor. Outros conceitos que directamente estão associados a tempo, e que podem ser desenvolvidos através do estudo de objectos, é o de continuidade, mudança e progresso. Ao analisar o mesmo tipo de objectos de vários períodos pode-se comparar o que é igual e o que é diferente. Pode ainda fazer-se uma análise mais motivadora que o de tentarem descobrir por que razão os objectos mudaram, podendo relacionar-se com aspectos económicos, sociais e de avanços tecnológicos. A mudança de um simples objecto

nunca é isolada da realidade em que está integrado. Às vezes as mudanças introduzem problemas que demonstram que nem sempre as mudanças introduzem benefícios, são um progresso.

Também O’Hara e O’Hara (2004) realçam o papel que os objectos desempenham no desenvolvimento de conceitos de tempo e de cronologia ao afirmar que “a inclusão de objectos modernos semelhantes pode ajudar as crianças a desenvolver o sentido da cronologia, da mudança e do desenvolvimento, comparando e contrastando o velho e o novo e construir linhas de tempo tridimensionais” (p. 72).

Cooper (1995) sugere várias estratégias utilizando objectos como por exemplo:

- Observar, sentir, usar, falar acerca de um objecto familiar;
- Observar e falar acerca de dois objectos familiares de épocas bastantes diferentes, bastante separadas no tempo, compará-los e pô-los em sequência;
- Observar dois objectos de épocas diferentes, mas pouco separados no tempo, compará-los e pô-los em sequência;
- Observar três ou mais objectos de épocas bastante diferentes (quanto mais próximas mais difícil) compará-los e sequencializá-los;
- Usar outras fontes como pinturas, fotografias antigas, livros antigos, recordações de pessoas mais velhas, biografias, para datar, sequenciar objectos.
- Outras actividades podem ser realizadas como as que sugere Turnier-Bisset (2005):
 - maleta de actividades, em que são colocados vários objectos pertencentes a uma pessoa imaginária, devendo os alunos analisar, descrever e interpretar os objectos e a partir destes levantar hipóteses e elaborar deduções;
 - jogos de investigação, cada grupo deverá identificar o nome do objecto por eles analisados, dizer o que sabem sobre ele, o que pensam saber, o que podem saber mais e onde procurar informações sobre o objecto;
 - jogos de observação e descrição de objectos, cada grupo elaborará um conjunto de perguntas sobre um objecto que será entregue a outro grupo para as responderem;
 - desenhar e etiquetar objectos;
 - comparar objectos antigos e novos;
 - sequencializar objectos.

É preciso ter em atenção alguns cuidados quando se utilizam objectos. O'Hara e O'Hara (2004) e Turner-Bisset (2005) recomendam que se deve trabalhar inicialmente com objectos familiares e adquirir alguma experiência permitindo que as crianças realizem conexões e apliquem a sua experiência e só depois com objectos mais antigos. É preciso por vezes ser necessário ter em atenção a distinção entre a realidade e a fantasia, isto principalmente para as crianças pequenas. Os objectos podem ser um importante contributo para o desenvolvimento da imaginação e da fantasia nas crianças. O'Hara e O'Hara (2004) destacam que a introdução de objectos antigos na sala de aula promove a curiosidade das crianças, possibilitando a discussão acerca do passado e o desenvolvimento da linguagem através da introdução de novos vocábulos, afirmando mesmo que “ trazer objectos estranhos e pouco usuais para a sala de aula pode introduzir um elemento de mistério e de excitação” (p. 72). Também a oralidade é desenvolvida através da discussão, da argumentação e contra-argumentação, assim como a capacidade em colocar questões, elaborar hipóteses e posteriormente confirmá-las ou não, realizar inferências e deduções.

Para Durbin, Morris e Wilkinson (1996) também é importante a maneira como são apresentados os objectos para motivar as crianças para a sua observação e exploração. As crianças podem ter tendência a ficar desmotivadas se não são capazes de descobrir o nome ou para que serve o objecto visionado ou mesmo não prestarem muita atenção se acham que são coisas banais que as vêem e tocam todos os dias. Um dos sucessos da utilização de objectos está na formulação de questões, devendo ser estas abertas, que promovam o pensamento e a discussão.

Ao contrário de outros autores Turner-Bisset (2005) recomenda que devem-se evitar perguntas fechadas, como “O que é o objecto? Que idade tem?, pois impedem por vezes a discussão que geralmente se pretende com a exploração de objectos, para além de ser difícil ou praticamente impossível pedir a crianças pequenas para datar objectos. Também O'Hara e O'Hara (2004) recomendam que os professores devem utilizar questões adequadas que ajudem as crianças a pensar, a examinar e a interrogar os objectos. Para as crianças pequenas as questões devem-se centrar mais na sua descrição do que na elaboração de hipóteses ou identificar o que é. Com crianças mais velhas as questões podem ser mais elaboradas, sobre pormenores do objecto, métodos de construção ou manufactura, função ou desenho dos objectos, o valor dos objectos no passado e como o valor dos objectos pode ser relativo e se pode alterar ao longo do tempo.

Hoodless (1996) refere que uma simples actividade de observação e análise de um objecto antigo por crianças pequenas pode ser um meio para a compreensão do tempo através da colocação de perguntas e da utilização de vocabulário de tempo. Dá como exemplo a observação de uma simples garrafa antiga de vidro, a partir da qual podem ser colocadas várias questões: “Que idade tem?” “Foi feita há muito tempo?” “É uma garrafa antiga?” (p. 14). Ouvir palavras associadas a tempo, e posteriormente utilizadas por crianças num contexto apropriado é um meio de desenvolver nelas vocabulário de tempo. É importante utilizar inicialmente com crianças pequenas objectos que facilmente reconheçam. Por outro lado, a introdução de objectos que as crianças desconheçam pode contribuir para despertar nelas interesse e criar um ambiente de mistério, contribuindo para a estimulação da imaginação. Reconhece também que o manuseamento de objectos antigos promove uma experiência sensorial, através da observação, do tacto, do cheiro e do olfacto, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem e para a utilização de vocabulário de tempo.

A autora relata algumas experiências realizadas com objectos com crianças de 6 anos. Mostrou uma botija de água para a cama e de imediato as crianças começaram logo a fazer perguntas, a relatar o que observavam, a descrever o objecto, de que é feito, para que serviria, etc. As crianças aplicaram conhecimentos contextualizados que já possuíam de tempo sobre o passado em relação ao objecto observado. Um dos alunos respondeu mesmo à pergunta: “Quantos anos tem a botija?”, dando como resposta: “Cem anos”. É discutível o ter dito que com esta actividade introduz assim conceitos de tempo cronológico ao tratar-se de crianças com 6 anos que muito dificilmente conseguem calcular o tempo, pode ter sido apenas uma sugestão. Considera que através do manuseamento e discussão sobre objectos do mesmo período se pode promover e expandir o sentido de época. Assim como comparar objectos semelhantes, com a mesma função, mas de épocas diferentes, se expande a noção de “coisas do passado” e se verificam as mudanças ao longo dos tempos. Defende que com crianças mais velhas, se pode utilizar de uma forma mais aprofundada a exploração de objectos como fontes de investigação histórica, pesquisando informação histórica acerca dos mesmos, aplicando vocabulário de tempo, colocando questões e procurando respondê-las através da consulta a outras fontes, promovendo-se assim a investigação histórica. Também a linguagem pode ser estimulada através do pensamento e resolução de problemas, estando esta associada intrinsecamente ao estudo da História.

Harnett (2005, 2006) recomenda a exploração de objectos por crianças mesmo pequenas, permitindo que estas obtenham informação sobre a vida no passado e o estilo de vida das pessoas. Quando possível deve-se substituir as imagens de objectos antigos pelos objectos, para estes serem manuseados pelas crianças, dando alguns exemplos: chaleira, vários objectos associados ao ritual do chá, liteira, etc., promovendo-se a discussão da sua utilização, realizando actividades com estes, recriando como estes podiam ser usados na época, ou até compará-los com objectos actuais que exerçam a mesma função. Sobre esta temática a autora promoveu um workshop (Harnett, 2006) com base numa história escrita por ela para crianças de 5 anos sobre um dia na vida de uma criança que vive no século XIX em Inglaterra (Harnett, 1997). É uma história ficcional que permite imaginar a reconstrução da vida de uma criança nesta época, a sua rotina diária: o levantar, tomar o pequeno-almoço, a ida para a escola, as brincadeiras, as suas compras e o deitar. O texto é muito simples acompanhado de ilustrações do quarto, da casa, da rua, da escola e da loja. A reconstrução contém informação sobre o modo de vida da época, nomeadamente com a ilustração de objectos domésticos, roupas, comida, brinquedos. Alguns dos objectos são apresentados em fotografias (ex. jarro, bacia, caçarola, fogão a lenha, caneca, liteira, lousa, lápis de pau, arco, pião, moeda, balança, garrafa de água quente, candelabro). A autora sugere que através da sua leitura as crianças são capazes de realizar conexões com a sua própria vida. Têm oportunidade de comparar e contrastar diferentes estilos de vida em diferentes épocas e identificar diferenças e semelhanças em muitas das rotinas, permitindo também tirar conclusões sobre a vida quotidiana no século XIX. Esta actividade poderá ser complementada com a exploração de objectos reais ilustrados no livro. Sobre esta possibilidade no Workshop o público presente foi convidado em pares a explorar vários objectos antigos, descrevendo-os em termos materiais e funcionais, imaginar e reconstruir situações em que seriam utilizados.

Em conclusão podemos afirmar que a utilização de objectos é um óptimo meio de introduzir as crianças em contacto com vestígios do passado e nos métodos da construção da História. A observação e manipulação dos objectos possibilita que as crianças a realizem deduções e inferências sobre os mesmos e mais tarde transfiram para exemplos similares ao nível da História, partindo do particular para o geral. A utilização dos objectos no ensino permite desenvolver conhecimentos, competências, conceitos e atitudes nas crianças.

Ideias-chave

Neste subcapítulo apresentaram-se e analisaram-se vários estudos com recurso à utilização e exploração de objectos para a promoção da compreensão histórica e temporal nas crianças (Hawkes, 1996; Nulty, 1998; Vella, 2001; Ribeiro, 2002).

Sistematizaram-se as potencialidades didácticas da exploração de objectos para o ensino da História e de competências históricas a partir do contributo de vários investigadores (Cooper, 1995, 2005; Durbin, Morris e Wilkinson, 1996; Hawkes, 1996; Hoodless, 1996; Nulty, 1998; Edinger, 2000; O’Hara e O’Hara, 2004; Harnett, 2005, 2006; Turner-Bisset, 2005).

5.5. Os museus e a escola

5.5.1. Estudos relacionados com o papel pedagógico dos museus no desenvolvimento do pensamento histórico

Os museus desempenham um importante papel no desenvolvimento da compreensão histórica e do tempo histórico. O contacto directo com os objectos permite uma melhor compreensão do passado pelos alunos. Para Pais (1999) “a representação do tempo histórico parece ser melhor apreensível, por parte dos adolescentes, quando colocados em contacto directo com os vestígios do passado” (p. 44). No estudo realizado a nível europeu por Pais (1999) o autor constatou que os alunos portugueses no estudo da História manifestam um maior agrado pelos “legados históricos- «museus e lugares históricos» e «documentos /fontes histórica»” (pp.36-37) e os jovens portugueses são dos que mais satisfação tiram do contacto com «museus e lugares históricos» e (...) confiam bastante mais na capacidade de significância histórica dos «museus», «documentários/fontes históricas» e nos «próprios documentários televisivos»” do que nos «livros escolares» ou «narrativas dos professores»”(p. 40). Os dados do estudo acima citado permitem depreender que os alunos privilegiam o Museu como um dos locais primordiais de ensino/aprendizagem do passado e da História.

Também Ferreira (2002) salienta a importância pedagógica dos museus ao afirmar que “[o]s museus procuram presentemente, tornar-se um instrumento dentro do processo educativo, com a vantagem de possuírem no seu espólio uma quantidade de fontes primárias que podem ser objecto de estudo, permitindo aos alunos um conhecimento histórico” (p. 31).

Sobre a exploração do pensamento histórico das crianças desenvolvida em ambiente de museu destaca-se o estudo realizado na Grécia por Nakou (2003), que se integra nos estudos que debatem o ensino-aprendizagem da História em estreita relação com as fontes e o papel das evidências, assim como na actual discussão da importância educacional e social dos museus. A autora realizou um estudo longitudinal, durante um período de três anos, tendo como foco principal o estudo do pensamento histórico das crianças dos 12 aos 15 anos, num total de 141 alunos, em ambiente de museu. Baseou-se na análise de 1079 respostas dadas pelos alunos, específicas e relacionadas com o trabalho com objectos de museus. O método de recolha de dados foi delineado a partir de um conjunto de variáveis que a autora seleccionou por considerar serem as que reflectem o pensamento histórico das crianças em ambiente de museu.

Os alunos foram envolvidos em três diferentes tipos de tarefas e responderam por escrito a questões com base em objectos e colecções pré-seleccionadas. Na primeira tarefa os alunos concentravam-se apenas num objecto do museu; na segunda, concentraram-se numa colecção do museu, e na terceira tarefa, inter-relacionaram as actividades realizadas no museu com o trabalho realizado posteriormente na sala de aula. Em todas as tarefas incluiu questões semelhantes “históricas “ e “História livre”, possibilitando a comparação entre elas.

Durante os três anos da recolha dos dados os alunos trabalharam em quatro grupos e em museus diferentes. Os dois grupos principais, para cada tarefa contactaram com diferentes objectos do museu, relacionados ou não com informação histórica ou conhecimento. No primeiro ano os objectos seleccionados não causaram grandes dificuldades de interpretação, o mesmo não se verificou no segundo e terceiros anos, em parte devido ao aspecto geral dos objectos seleccionados, mas também pela familiaridade e conhecimento histórico dos alunos. Os alunos foram divididos em três grupos etários na tarefa 1 de observação de um objecto: os alunos de 12-13 anos observaram uma estátua arcaica que representava um homem com um bezerro aos ombros; os alunos de 13-14 anos, um sarcófago Helenístico com duas figuras femininas e os de 14-15 anos, uma estátua de bronze danificada de Apolo.

O sistema de categorias para a análise das respostas dos alunos foi construído a partir do esquema conceptual relacionado com modernas perspectivas do pensamento histórico e do trabalho empírico analítico das respostas dos alunos. Os dados foram analisados com base em três itens: “metodologia”, “conteúdo” e “características específicas”, tendo sido apenas apresentada neste artigo a categorização do “sistema

metodológico”, em sete categorias distintas da “metodologia histórica” baseado em Schemilt (1987):

- 1- *Pensamento a-histórico- Descrição da relíquia como objecto actual.*
- 2- *Pensamento não histórico- Descrição da relíquia como um objecto mas com um passado impreciso.*
- 3- *Pensamento pseudo-histórico- (ausência de necessidade de explicar em termos históricos)- Reprodução de informação histórica ou conhecimento.*
- 4- *Pensamento pseudo-histórico- (ausência de necessidade de explicar em termos históricos)- Inferências não apoiadas directamente a partir do objecto.*
- 5- *Pensamento racional- Inferências feitas através de um processo racional.*
- 6- *Pensamento histórico- Inferências feitas através de um processo histórico.*
- 7- *Pensamento histórico avançado- Avançadas inferências históricas feitas através de um avançado processo histórico. (Nakou, 2003, pp. 65-66)*

Os resultados qualitativos e quantitativos revelaram três pontos básicos sobre o pensamento histórico das crianças em ambiente de museu:

- 1- O pensamento histórico foi relacionado com a idade: o pensamento histórico evolui com a idade, mas é maior a diferença de pensamento histórico entre o grupo 12/13 e 13/14 anos do que entre 13/14 e 14/15 anos;
- 2- Aos 13/14 anos o pensamento parece estar estabilizado, mas com diferenças individuais.
- 3- O pensamento histórico foi associado a outras condições museológicas e educativas para além da idade. O pensamento histórico está também relacionado com diferenças intelectuais, de sentido estético, sensibilidade, interesse na investigação histórica, modos de conhecimento, de questionar e pensar.

Conclui que o pensamento histórico dos alunos em ambiente de museu parece relacionar-se com um conjunto de variáveis educacionais e museológicas ao longo da idade e com diferenças individuais. Da importância para a educação histórica e museológica, as conclusões a que chegou sugerem que “os alunos ao trabalharem com objectos de museu em ambiente de museu podem desenvolver significativamente o seu pensamento histórico” (p. 76) apresentando um conjunto de razões (pp.76-77):

- O museu apela ao pensamento histórico e os alunos tendem a ver os objectos em termos históricos, mesmo que as tarefas não impliquem uma resposta histórica;

- O discurso dos objectos permite desenvolver poderes intelectuais, diferentes habilidades e capacidades;
- O trabalho com objectos de museu permite às crianças demonstrarem pensamento histórico a um alto nível histórico e desenvolver o seu potencial na interpretação histórica;
- Os objectos foram feitos pelo seu significado, são a ideia, enquanto os textos escritos recordam essa ideia. Estes permitem às crianças desenvolverem as suas capacidades, não se colocando problemas de linguagem que ocorrem geralmente na interpretação de textos escritos.
- Os objectos não contam uma história fechada, estão abertos à interpretação da criança;
- Os objectos relatam a vida quotidiana no passado, o que contribui para um conhecimento histórico mais populista, pluralista e público. Estes permitem que as crianças investiguem para descobrir os seus significados, o que são e o que significam;
- Com o trabalho com objectos os alunos tendem a usar um conjunto de competências, capacidades e compreensões, contribuindo para o seu desenvolvimento geral.

Esta investigação demonstrou as enormes potencialidades do recurso ao museu como estratégia de ensino em especial por proporcionar o envolvimento das crianças em diálogo contribuindo assim “para desenvolver o pensamento histórico como um todo, em termos de metodologia histórica, conteúdos e características específicas, para além dos limites colocados pela educação histórica tradicional que lhes é proporcionada” (p. 78).

A visita a museus implica uma preparação prévia e um envolvimento das crianças a nível intelectual e imaginativo. Turner-Bisset (2005) apresenta uma secção de um capítulo em que sugere um número de actividades que podem ser desenvolvidas nos museus, galerias, nos monumentos e nos diversos tipos de património locais.

5.5.2. Contributos sobre a importância pedagógica dos museus para a aquisição e desenvolvimento do pensamento histórico

Turner-Bisset (2005) destaca as vantagens que os alunos têm quando visitam museus e monumentos considerando que estes “dão às crianças a oportunidade de pesquisar em primeira mão, com experiências sensoriais a três dimensões. Estas visitas

permitem colocar as crianças face-a-face com a realidade totalmente diferente da experimentada na sala de aula” (p. 74). A autora comenta que por vezes surgem barreiras físicas entre as crianças e os objectos expostos, impedindo que estas os percepcionem da melhor maneira, mantendo-se uma distância que tende a proteger as relíquias do passado. No entanto já existem museus que organizam sessões em que as crianças podem tocar objectos e contactar directamente com objectos raros do passado. Também em alguns casos, são promovidas reconstituições do passado, em que as crianças são convidadas a desempenhar papéis de figuras de outras épocas, vivenciando experiências do passado, através do seu envolvimento na dança, música, e no faz de conta. Muitos museus têm já excelentes serviços educativos que promovem visitas pedagógicas ao museu, tornando-os importantes instrumentos na aprendizagem do passado pelas crianças, de uma forma atractiva e apelativa e de acordo com as idades destas.

Existem já vários projectos que envolvem museus e as escolas. Crutis, Goolnik e Hopkins (1997) relatam um estudo de um projecto realizado com cinco turmas do ensino primário, com idades compreendidas entre nove e dez anos que resultou depois da experiência de um workshop sobre manipulação de objectos de um museu. Este workshop revelou-se bastante popular, levou à realização do projecto de investigação promovido pelo Scottish Museums Council’s Museum Education com apoio do Shell UK Exploration and Production. O propósito do projecto era documentar a experiência dos estudantes quando manipulam objectos de museus e explorar o valor e pertinência da actividade. Os alunos envolvidos no estudo tinham assistido ao workshop promovido pelo *Marischal Museum* que lhes permitiu manipular objectos, discutir e investigar objectos verdadeiros da colecção do museu. A sessão do workshop começou por uma introdução sobre os objectivos do museu e uma discussão sobre a selecção dos objectos, seguida de trabalho de grupo, em que cada membro do grupo completou uma ficha sobre um objecto “Object Recording Sheet”, que depois apresentou à turma. Através de observação pôde-se verificar como as crianças manipulavam, comentavam e discutiam os objectos que exploravam. Os seus comentários foram gravados e os mesmos alunos foram entrevistados individualmente para mostrar, como responderam à experiência do workshop e o que aprenderam com a manipulação dos objectos. Sobre os resultados alcançados concluem que

o estudo serviu para demonstrar, ilustrar o valor e a eficiência do workshop. Através dele os alunos tiveram a oportunidade de tocar e explorar objectos do passado de forma interessante e agradável, sendo uma actividade altamente motivante. Avaliaram melhor a autenticidade dos objectos, e utilizaram-nos como fontes de conhecimento, aplicaram *skills* e estratégias de como proceder com a evidência histórica. A actividade promoveu a oportunidade de desenvolver a empatia e compreender melhor a vida das pessoas que produziram e usaram os objectos (p. 11).

Neste mesmo projecto um outro estudo de caso é relatado de uma turma do ensino primário, que associado ao Estudo do Meio, desenvolveu uma actividade de exploração de um romance que foi complementada com a visita ao Museu Marischal que lhes deu uma visão mais real dos objectos referidos no romance. A experiência da visita ao museu proporcionou um maior realismo à compreensão da História do romance, possibilitando uma melhor compreensão do enredo e da vida quotidiana das pessoas do romance analisado.

Reconhecendo as dificuldades que existem no ensino primário de utilizarem os museus e objectos, Harrison e Woff (2004) relatam uma parte da conferência realizada no Museu Britânico em Fevereiro de 2003, dedicada ao ensino através dos museus, objectos e galerias. Apresentam vários exemplos de como se pode transformar um museu ou galeria numa sala de aula. Recomendam que para isso, os alunos poderão melhor aproveitar a visita se forem envolvidos na sua preparação, devendo ser-lhes ensinado se necessário alguns conhecimentos prévios e promovidos *skills*. No exemplo 1: “Utilizar a galeria para descobrir a vida real por detrás do mito de *Persephone*” aqui a visita seria a uma galeria e as actividades dos alunos centrar-se-iam na Grécia Antiga, para melhor compreenderem a vida quotidiana nessa época, através da análise dos objectos usados (análise e exploração de vários objectos em cerâmica e os desenhos aí representados). No exemplo 2: “Utilizar a galeria para descobrir o que se comia e bebia na Roma Antiga”, também para isso se serviram de vários objectos em cerâmica e dos desenhos aí representados, para conhecerem o que bebiam, o que comiam, como e onde o faziam, quem os servia, etc. O exemplo 3: “Utilizar objectos para desenvolver *skills* de observação”. Nesta sessão os alunos desenvolveram *skills* de observação; perguntaram e responderam a questões; identificaram factos e opiniões; e exploram os contextos das pessoas na História.

5.5.3. A relação entre museu e escola em Portugal

Também em Portugal foram realizados vários projectos que envolvem museus e as escolas. O Centro de Estudos da Criança, da Universidade do Minho, realizou em 1997 um encontro/Workshop subordinado ao tema “O Museu, a escola e a comunidade” (Fontes, 1997) na sequência de um projecto de investigação que visava dinamizar relações e colaborações entre escolas e os museus do Norte de Portugal. Neste encontro participaram profissionais dos museus e educadores tendo como objectivo principal “ampliar e aprofundar a articulação entre o Museu, a Escola e a Comunidade- com particular atenção à Comunidade Educativa- na descoberta, valorização e conservação das múltiplas facetas do Património Cultural” (Fontes, 1997, p. 5). Esta iniciativa pretendeu promover projectos de colaboração entre escolas e os museus. O projecto teve também uma vertente de investigação/acção que envolveu o levantamento dos recursos disponíveis nas escolas e nos museus, sensibilizando os professores para a sua melhor utilização. Para isso foram criados módulos de formação inicial e de formação contínua para professores que visavam estabelecer mecanismos de trabalho articulado entre estas duas instituições.

As segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica, realizadas na Universidade do Minho em 2001, foram subordinadas à temática: Educação Histórica e Museus. Vários artigos foram apresentados associados à investigação em cognição e a segunda rubrica das jornadas incidiu sobre “O Museu na Educação Histórica”. Nos vários artigos reforça-se o papel pedagógico do Museu, em que este surge como um dos lugares que pode promover favoravelmente a aprendizagem, alicerçando um dos princípios da cognição, a de que “as ideias históricas se desenvolvem com as diversas experiências dentro e fora da escola” (Barca, 2003, pp. 5-6). Vários especialistas ligados a projectos de Educação e Museus apresentaram nas suas comunicações as suas reflexões e projectos.

Silva (2003) caracteriza de forma breve a actividade do Museu D. Diogo de Sousa com as Escolas, apresentando os vários projectos relacionados com a divulgação e preservação do património arqueológico, sobretudo associados ao estudo da ocupação antiga da cidade de Braga, integrada no projecto *Bracara Augusta*. A forte componente de investigação arqueológica que caracteriza o museu leva-o a colocar a tónica da actividade de divulgação em torno das questões inerentes à própria metodologia de investigação arqueológica, organizando visitas às várias salas de restauro e ruínas arqueológicas existentes no edifício. O museu tem colocado à disposição das escolas

diversos materiais de carácter didáctico, bibliográfico, audiovisual, maquetas, puzzles, réplicas de objectos, etc. Organiza visitas guiadas a núcleos arqueológicos preservados de *Bracara Augusta* e outros sítios arqueológicos e desenvolve projectos de investigação/acção com as escolas. Isabel Silva resume em jeito de balanço a relação do museu com as escolas, afirmando,

sempre foi nossa convicção que importava diversificar e aperfeiçoar os recursos pedagógicos que o Museu colocava à disposição das Escolas, de modo a que professores e alunos pudessem servir-se, em permanência e a par e passo, de ferramentas de trabalho complementares aos conteúdos escolares, de modo a conferir a esses ensinamentos uma dimensão estética e cultural que promovesse o pleno desenvolvimento do indivíduo e estimulasse o seu sentido de cidadania (p. 89).

Apresenta por último breves contributos para uma reflexão sobre o papel do museu face à escola, proporcionando aos alunos um enriquecimento cultural, social e educacional complementar aos ensinamentos da escola e da família, contribuindo para isso o esforço dispendido pelos museus em disporem de serviços educativos. Destaca a importância do papel do professor como elo essencial na cooperação entre Museu/Escola, e da necessidade de uma constante formação quer por parte dos professores quer dos técnicos dos museus face às novas exigências e desafios que possam surgir na relação museu/escola. Este projecto de doutoramento contemplou numa das suas actividades didácticas desenvolvidas com os alunos do 4.º ano, uma visita ao Museu D. Diogo de Sousa e às Ruínas do Alto da Cidade, assim como a presença de técnicos dos serviços educativos do museu que se deslocaram à escola para realizarem uma sessão sobre *Bracara Augusta*, como preparação para as visitas posteriores.

Martins (2003) relata o projecto e-Época: Educação e Património, do qual é coordenadora, desenvolvido pelos Instituto de Inovação Educacional desde 2000, que teve como objectivo principal animar o trabalho de colaboração entre serviços de educação de museus e escolas de diferentes níveis de escolaridade, congregando interessantes experiências de parceria entre museus e escolas. Barca (2003), consultora deste mesmo projecto, faz uma breve reflexão sobre o papel dos museus na construção da identidade e alteridade nacional. Com base em Emmison e Smith (2000) a autora apresenta, alguns exemplos de actividades propostas por estes autores, que podem funcionar como pistas de reflexão e serem concretizados em projectos reais em escolas e museus. São apresentadas quatro actividades, a primeira em que se promove a noção

de perspectiva, por exemplo através de várias ‘leitura’ e análise de um quadro; o segundo exemplo integra a noção de mudança a ser desenvolvida através da observação de objectos representativos de diferentes épocas; no terceiro exemplo, para o desenvolvimento da imaginação histórica, propõe-se a descrição de um ambiente, como por exemplo a descrição de uma sala e dos seus objectos e imaginar para que serviriam e quem os usaria, e como último exemplo propõe uma actividade de pesquisa, sugerindo-se o estudo de vários objectos seleccionados do museu, procurando analisá-los, identificar a sua função, constituição material, caracterizar os gostos, hábitos e condições sociais das pessoas que os adquiriram e reconhecer semelhanças e contrastes entre as épocas em que estes objectos eram utilizados e a actualidade.

Llavadot (2003) como directora do Museu de História da Catalunha descreve a intensa e diversificada acção educativa que o museu desenvolve através de vários projectos promovidos pelo serviço educativo que cativam crianças e jovens de várias faixas etárias. À data o museu organizava cinco tipos de actividades educativas: as visitas; as visitas com contos; as oficinas educativas; os jogos e a História vivida, consistindo esta última na explicação da História da Catalunha por pessoas que viveram essa História. Catalunha.

5.5.4. Estudos com experiências pedagógicas de construção de museus em sala de aula

Apresentamos de seguida alguns exemplos de experiências pedagógicas com recurso à construção de museus na sala de aula.

Cooper (1995) apresenta um estudo de caso realizado no ensino primário por uma professora primária que desenvolveu com os alunos um projecto de construção de um museu na sala de aula subordinado ao tema “Quando éramos bebés”, tendo como objectivo principal desenvolver o pensamento histórico nos alunos. Foi um projecto que foi sendo construído à medida que se desenvolvia, em que foram os próprios alunos a escolher o tema do seu museu e a planificar todas as actividades com a orientação da professora. Os alunos trouxeram de casa objectos, fotografias não só deles mas também dos seus pais quando eram bebés, o que deu lugar a um enorme interesse pelas fontes, à elaboração de perguntas, a procurar diferenças e semelhanças, a fazer comparações, utilizando vocabulário temporal. Verificou-se assim que o “interesse das crianças pelo seu próprio passado as levou a fazerem perguntas sobre a infância dos seus pais e avós, introduzindo, fotografias e objectos mais antigos” (p. 152). Os alunos organizaram o seu

museu, colocaram as fotografias e objectos na exposição e construíram legendas informativas sobre o que representavam. Promoveu-se nesta actividade também a divisão de tarefas, a responsabilidade nos alunos, sendo estes encarregados de montar a exposição, mudar os expositores, procurar que os objectos fossem manipulados com cuidado e explicá-los aos visitantes. Este projecto permitiu que fossem desenvolvidas várias actividades relacionadas com a exploração dos objectos e com a História oral. Na exploração de objectos promoveram-se sete actividades: a 1.^a visava que as crianças comunicassem informação sobre uma fonte histórica; a 2.^a consistia em utilizar fontes para promover perguntas sobre o passado; na 3.^a os alunos tinham que seleccionar informação das fontes para responder a perguntas sobre o passado; na 4.^a pretendia-se reunir informação de fontes distintas; a 5.^a foi uma visita a um centro de idosos em que estes relataram experiências da sua infância e responderam às perguntas dos alunos; a 6.^a centrou-se na procura de informação sobre a escola na época vitoriana comparando-a com a escola actual; a 7.^a procurou que as crianças fizessem deduções a partir de fontes, assinalando as diferenças entre o passado e o presente e colocando os objectos por ordem cronológica. Uma das componentes deste projecto consistiu também em entrevistar pessoas sobre a sua infância, promovendo-se a importância da História oral para o conhecimento do passado. Para isso as crianças depois de decidirem quem iriam convidar para entrevistar, escreveram as cartas, elaboraram as perguntas que lhes iriam fazer. Esta actividade proporcionou todo um conjunto de outras actividades: a construção de uma exposição com os objectos que as entrevistadas trouxeram; o reconto de histórias e canções; representações de brincadeiras antigas; a utilização do computador para escrever os textos, legendas ...; a construção de árvores genealógicas. A avaliação deste projecto revelou as enormes potencialidades deste ao nível do conhecimento histórico que os alunos adquiriram, mas também noutras áreas do saber, assim como ao nível pedagógica, que contribuiu para que as crianças trabalhassem quer individualmente, quer em pares ou em grupos de forma cooperativa, integrando alunos com capacidades diferentes. A autora conclui que “a realização do museu de turma foi um grande êxito, talvez porque as crianças participaram independentemente das suas capacidades” (p. 160).

Kerrigan (2001) através de um estudo de caso procurou investigar os propósitos e os benefícios da construção de um museu por crianças do ensino primário. Procurou identificar em que medida através desta estratégia se pode promover o ensino de História e de outros assuntos. A autora tece algumas considerações sobre a importância

dos museus para os alunos, considerando que o “museu é um repositório da memória colectiva e de identidade cultural de uma sociedade em concreto, com artefactos que podem ser manuseados, e a associação desses objectos ao passado são um importante recurso a ser usado pelos professores”. Realça ainda que através da exploração dos objectos as crianças podem conhecer a vida das pessoas sobre as quais não há informação escrita. A utilização de objectos constitui um benefício para a aprendizagem, contribuindo para que mesmo crianças com menos capacidades ou dificuldades de aprendizagem possam ser envolvidas em actividades de exploração de objectos. Descreve as várias etapas na construção de um *Museu Comunitário Escolar*, em que se envolvem não só os alunos da escola mas também a comunidade local, passando por quatro fases: *iniciação*, *planificação*, montagem e coordenação do funcionamento. Na criação do museu várias pessoas e entidades estiveram envolvidas: o professor como o máximo responsável pelo projecto, os alunos, os pais, mas também a comunidade, nomeadamente a colaboração dos museus locais, através dos seus técnicos e directores, e do trabalho conjunto com dos Serviços Educativos dos museus.

Barnsdale-Paddock e Harnett (2002) relatam a experiência da construção de um museu de sala de aula por alunos do 1.º ano, subordinado ao tema “brinquedos”. Com esta actividade a professora que implementou o projecto pretendeu conciliar actividades de jogo e de aprendizagem centrada na criação de um museu de sala de aula. Como nem todas as crianças têm oportunidades de visitar museus este projecto teve como objectivo proporcionar às crianças oportunidades de aprendizagem sobre o trabalho nos museus assim como alargar as competências e conhecimentos históricos das crianças. Foi também um meio que a professora encontrou para através da utilização de fontes subordinadas ao tópico dos brinquedos antigos estruturar o ensino da História nesta turma. Contribuiu para que as crianças o utilizassem para brincarem, mas também para desenvolver a sua compreensão através da estruturação de actividades de jogo. As autoras relatam todo o processo realizado para a construção do museu, desde a redacção de cartas a solicitar brinquedos antigos aos pais e familiares, aos cuidados a terem no seu transporte e manuseamento. Os alunos estabeleceram as regras do museu, relacionando-as com as regras que geralmente existem nos museus e que são sempre lembradas pelos guias. A organização dos brinquedos implicou a tomada de decisões. Um grupo de alunos defendia que os brinquedos deveriam ser organizados por tipos, colocando-os em espaços separados, o das bonecas, dos peluches, dos livros. Outro grupo de alunos considerou que estes deveriam ser organizados antes por idades,

juntando os brinquedos do mesmo período e com os mesmos anos o que permitiria aos visitantes facilmente reconhecer a idade destes. Um outro grupo propôs que estes deveriam ser organizados por tamanhos. Todos reconheceram que os brinquedos deveriam ser colocados num espaço que fosse bem visível para os visitantes. Os grupos foram encorajados a justificarem as decisões que tomaram para a organização das colecções de brinquedos, sempre a partir de uma observação e análise cuidada dos brinquedos, o que permitiu que realizassem deduções. Também procuraram por vários meios saber a idade dos brinquedos, através do seu estado de conservação, por entrevistas a pessoas mais velhas da comunidade ou analisando imagens de livros. Após investigarem sobre os brinquedos, os alunos construíram um catálogo, tiraram fotografias e registaram a informação numa ficha de dados. A partir destas elaboraram etiquetas, com a informação que consideraram mais pertinente, que colocaram junto aos brinquedos na exposição. As autoras referem que através de uma observação mais cuidada das brincadeiras e tarefas realizadas pelos alunos puderam verificar que estes desenvolveram um conjunto de competências históricas.

Constataram que estes revelaram curiosidade quando observavam e brincavam com os brinquedos, colocando questões, realizando deduções e explicando as suas ideias aos colegas. O museu permitiu estimular um contexto próprio para que as crianças pudessem manusear diferentes brinquedos, criando oportunidades para observá-los com mais detalhe e realizarem comentários sobre a textura, cheiro, peso, material, etc. Foi também criado por elas o contexto do museu e definido o papel do pessoal do museu (director, guias, investigadores, conservadores, ...). Realizaram várias visitas guiadas ao museu para diferentes audiências, desde pais e familiares, a professores e alunos de outras turmas, criando assim oportunidades para relembrar o que tinham aprendido e comunicar os seus conhecimentos aos outros. As autoras concluem referindo que

o museu de sala de aula é um exemplo imaginativo de como a brincadeira pode ser estendida e envolver crianças pequenas no ensino da história. O museu é um meio que permite estruturar actividades históricas assim como lúdicas. As crianças tiveram tempo para consolidar a sua aprendizagem e explorar melhor a sua compreensão pela forma como organizam os jogos no museu” (p 21).

Singer e Singer (2004a) relatam a experiência da construção de museus na sala de aula com objectos da família em vários níveis de ensino, desde o pré-escolar, primário (2.º, 3.º, 4º e 5.º anos), básico, secundário, ao ensino universitário, com o objectivo de

promover o interesse pelos estudos sociais e criar um contexto para a aprendizagem. Nos níveis de ensino mais elevados, a temática dos museus centrava-se na imigração, sendo no Ensino Básico construído o “Museu da Imigração” e no Secundário o “ Museu da Imigração Russa”. Segundo os autores, este projecto da construção do *Museu dos Objectos da Família*, o facto de os estudantes necessitarem de ter oportunidades de se verem representados no seu trabalho de formas que sejam para eles significativas “promove a oportunidade para os estudantes alcançarem isso ao trazerem Histórias das suas famílias para a sala de aula e verem como as vidas de pessoas normais são parte da História” (p. 5). Acrescentam que esta procura de objectos relevantes da família para o museu promove o sentido de comunidade na sala de aula.

Para o nosso estudo interessa determo-nos mais nos projectos de museu de sala de aula realizados no ensino primário que nos serviu em parte de modelo para uma actividade semelhante que desenvolvemos no 2.º ano do Ensino Básico. Em vários exemplos apresentados do ensino primário, a professora introduz a actividade de construção do museu procurando que os alunos compreendam o significado de artefacto, para isso os alunos lêem e discutem o conceito a partir de obras de literatura infantil. Também exemplifica mostrando um objecto (utensílio de cozinha) que trouxe de casa e que pertenceu à sua bisavó e que passou por várias gerações até à sua. Através da discussão os alunos assimilaram facilmente o conceito de artefacto e definiram-no. Nos vários projectos relatados os alunos trouxeram objectos diversificados, explicaram à turma a sua origem, a idade deste, para que serve, e a quem pertenceu, escrevendo uma ficha onde se incluem todas estas informações que acompanham o objecto na exposição. Os objectos que os alunos trouxeram eram categorizados de acordo com os temas do curriculum para as Ciências Sociais, prevalecendo na selecção temas como: cultura; tempo, continuidade, e mudança; pessoas, lugares e meio; desenvolvimento individual e identidade; indivíduos, grupos e instituições; Ciência, tecnologia e sociedade. Relatam a experiência da construção de um museu numa escola urbana, numa turma do 4.º e 5.ºanos, com alunos de 10 anos. De um total de 28 alunos 17 trouxeram objectos de casa, respondendo a seis questões: “O que é? Quem to deu? Por que é um artefacto? Como se tornou um artefacto? De onde veio? Explica como o artefacto é importante para ti?” (p. 9). Os autores constataram que nesta turma os objectos eram mais antigos e relacionados mais com a cultura e com um significado religioso, mas não trouxeram fotografias ao contrário da experiência do relato anterior. Neste estudo, os alunos da escola urbana do 4.º e 5.º anos, passaram mais tempo a

descrever a cultura da família e os lugares de origem dos objectos do que os da escola suburbana do 2.º ano. Mas por outro lado, os alunos no nível superior prestaram menos atenção às conexões históricas, provavelmente devendo-se isso à própria natureza dos artefactos que trouxeram. Concluem que este tipo de actividade pedagógica promove a introdução de temas de estudos sociais. Promove o aumento de noções sofisticadas de tempo e de espaço nos alunos do ensino primário. Um dos aspectos mais poderoso deste projecto é a construção do sentido de comunidade na sala de aula, evidenciado pelo modo como os alunos se ouvem uns aos outros, o interesse que têm por aprender novas Histórias acerca das suas famílias e transmitir esses conhecimentos aos colegas da turma. Finalizam afirmando que

O Museu dos Objectos da família” pode sustentar relevantes pedagogias multiculturais e culturais, transforma os estudos sociais em “laboratórios de cultura” que são “inerentemente multiculturais”, promove a literacia da família, e introduz as crianças e os seus pais no significado do que é ser um historiador (p. 10).

Num outro projecto numa escola suburbana, numa turma do 2.º e 3.º anos, ao todo 19 alunos, trouxeram vários objectos associados à II Guerra Mundial que pertenceram aos membros das suas famílias. Os autores destacam que estes alunos reconhecem que os objectos são coisas de pessoas, mesmo quando trazem fotografias, não são as pessoas que estão retratadas que consideram como objectos, mas a fotografia em si mesma como documento, ou o que está nela representado de antigo, podendo ser um objecto, um adereço, ou o próprio vestuário. Um dos exemplos citados é uma fotografia de um avô com um uniforme da II Guerra Mundial. Algumas das fotografias são acompanhadas dos objectos que representam. A diversidade de objectos é grande, desde livros, medalha, binóculo, adorno de natal, bíblia da família em hebraico, a várias fotografias associadas à II Guerra Mundial, etc. Consideram que esta diversidade dos objectos trazidos pelos alunos promove neles o sentido do “tempo histórico” e do “espaço geográfico”. Referem assim que, “o sentido do “tempo histórico” é aumentado pela discussão dos alunos sobre as mudanças tecnológicas representadas pelos objectos” (p.7). Estes revelaram também uma enorme admiração quando os objectos tinham mais de 100 anos. Também localizaram no mapa os lugares de onde vieram os objectos. O projecto demonstrou a capacidade dos alunos em examinar as semelhanças e diferenças culturais, a importância dos estudos sociais e objectivos multiculturais, quando discutem sobre os valores que as famílias decidem transmitir para as gerações futuras.

Em Portugal, no âmbito do mestrado em Supervisão na Universidade do Minho, Ferreira (2002) realizou uma investigação sobre *O museu na sala de aula de História*. O estudo foi realizado com uma turma de 25 alunos do 6.º ano de escolaridade, tendo como objectivo, “indagar como é que a presença e estudo de artefactos museológicos, na sala de aula, promovem a evolução da compreensão dos conceitos de museu e património” (p.33). Procurou também desenvolver nos alunos competências de observação, descrição, produção de materiais icónicos (desenhos), identificar problemas, formular hipóteses e elaborar conclusões. O estudo essencialmente qualitativo e descritivo, mas também com uma componente quantitativa, teve vários momentos. No primeiro momento os alunos responderam a um questionário para o levantamento das ideias tácitas dos alunos sobre o conceito de Museu e de Património. Seguiu-se a visita de estudo a um museu, precedida da realização de um segundo questionário, para verificar se existiu mudança conceptual nos conceitos de Museu e de Património. Num quarto momento os alunos, em trabalho de grupo, procederam à caracterização dos objectos, mediante o preenchimento de grelhas, seguindo-se a partilha de conhecimentos mediante debate. Depois foi-lhes solicitado que legendassem os objectos, preenchendo grelhas com identificação das suas características. Por último realizaram um questionário final para verificar a evolução relativamente aos conceitos de Museu e de Património e procederam à avaliação do estudo. O investigador na análise dos resultados constatou uma mudança ao nível conceptual dos conceitos de Museu e de Património, abandonando os alunos ideias generalistas, passando a considerar o Museu como um espaço com objectivos didácticos e de aprendizagem da História e uma melhor contextualização da noção de Património, assim como constatou o desenvolvimento de várias competências anteriormente enunciadas.

5.5.5. A importância pedagógica da construção de museus na sala de aula

Vários autores sugerem que uma das actividades que podem ser promovidas na sala de aula para o desenvolvimento da compreensão histórica e do tempo histórico é a construção de um museu pelos alunos (Cooper, 1995, O’Hara e O’Hara, 2004; Turner-Bisset, 2005; Curtis, Goolnik e Hopkins, 1997; Barnsdale-Paddock e Harnett, 2002; Winstandley, 2003; Singer e Singer, 2004a, 2004b). É uma actividade que permite promover um conjunto de competências: compreensão do tempo histórico, a literacia, a linguagem, a comunicação oral, a informática, etc. O’Hara e O’Hara (2004) afirmam

mesmo que a construção de museus na sala de aula “ pode ser um valioso meio para envolver as crianças na comunicação e na organização de informação histórica” (p.74).

Cooper (1995) constata que a construção de museu na sala de aula contribui para o desenvolvimento da curiosidade das crianças pelo passado, e que estas tomam consciência da História, da existência de um tempo anterior, reconhecendo que umas coisas são mais antigas do que outras, da sucessão cronológica, das mudanças que ocorrem, do que se mantém e do que é diferente. É um excelente meio para a construção do conhecimento histórico das crianças através da sua participação e da sua capacidade de perguntar. Este tipo de actividade contribui para que as crianças “se apercebam da necessidade de respeitar a “antiguidade” e da importância que as pessoas têm na História, e da existência de muitos tipos de evidência que podem ser usados para questionar e desenvolver a compreensão do passado” (p. 160).

Investigações realizadas pelo DfE¹² revelaram que tanto a visita a museus como a construção de museus na sala de aula constituem formas importantes de introduzir a História a crianças pequenas, e que as que visitaram museus eram capazes de descrever contrastes entre a vida na actualidade e no passado, enumerar diversas características do passado e as mudanças ao longo do tempo. A investigação revelou que “nas escolas em que se estava a construir o museu, incluindo os alunos mais pequenos estavam a adquirir o sentido de ‘agora’ e ‘antes’ e todos os alunos tinham oportunidade de desenvolver ideias sobre o ritmo da mudança e fazer deduções das fontes históricas” (Cooper, 1995, pp.96-97). Concluem que a construção de museus na sala de aula contribui também para o desenvolvimento da aprendizagem cooperativa, através da cooperação e divisão de tarefas entre eles, da perseverança, da autonomia no trabalho e de um forte sentido de responsabilidade e respeito.

Também Rosie Turner-Bisset (2005) considera que é uma boa actividade para ser realizada pela turma em conjunto, através de aprendizagem cooperativa, contribuindo para que as crianças interajam umas com as outras, desenvolvam a linguagem ao descreverem os objectos e as suas funções, colocando questões e procurando responder a essas questões.

Winstanley (2003) defende também que a construção de um museu na sala de aula pode ser um excelente meio para envolver toda a turma numa série de actividades variadas e excitantes. Pode ser um projecto de pequenas ou grandes dimensões de

¹² DEPARTMENT FOR EDUCATION (DfE) (1992): A Survey of the Use of Artefacts and Museum Resources in Teaching National Curriculum History, Londres, DfE Publications Centre.

acordo com os objectivos que com ele se pretenda realizar. É um tipo de projecto em que os pais e avós podem estar directamente envolvidos.

Singer e Singer (2004b) afirmam que este tipo de projectos “proporciona uma oportunidade para os estudantes verificarem como a História e as ciências sociais podem ser parte das suas vidas” (p. P1). Através deste tipo de projectos as crianças trazem de casa ou da sua comunidade objectos de interesse pessoal e familiar, contribuindo para o interesse sobre o seu passado ou de um dos seus familiares. É um óptimo meio para os professores introduzirem novos vocabulários, conceitos, conhecimento e interpretação histórica.

O’ Hara e O’Hara (2004) e Turner-Bisset (2005) apresentam um conjunto de sugestões e recomendações para a construção do museu de sala de aula. Este pode ser realizado com os objectos que as crianças possam trazer de casa, objectos do passado da sua família ou serem emprestados por um museu ou até comprados. Alguns museus de sala de aula podem obedecer a uma temática, a um tópico específico de História relativo a um determinado período. É preciso definir previamente a temática do museu e tomar as necessárias providências (pedido dos objectos aos pais, familiares, museus, etc.); evitar que tragam objectos valiosos; ter cuidado no transporte e manuseamento de objectos; etc.). O museu tem uma importante função informativa sobre os objectos que são expostos, por isso as crianças têm um papel importante na pesquisa histórica de cada objecto, na informação que constará junto desse objecto que será exposto, na definição do espaço e como serão expostos os objectos (agrupados por idade, função, material, etc.). A utilização de software informático diversificado também pode ser promovida pela elaboração de cartões descrevendo os objectos, painéis informativos, convites a realizar para os pais, avós, e mesmo a alunos de outras turmas e anos, professores, comunidade em geral, para irem visitar o museu. Todas estas tarefas deverão ser distribuídas pelos alunos, promovendo-se nestes a responsabilidade e a divisão de tarefas.

Outras orientações e detalhes para a construção de museus na sala de aula podem ser encontrados na Historical Association’s *Occasional Paper 7* (1994). *School Museums and Primary History* editado pela Historical Association que proporciona excelentes orientações para criar um museu escolar para crianças do ensino primário.

Ideias-chave

Neste subcapítulo apresentaram-se e analisaram-se vários estudos relacionados com o papel pedagógico dos museus para o desenvolvimento da compreensão histórica e temporal nos alunos (Pais, 1999; Ferreira, 2002; Nakou, 2003). Sistematizaram-se também contributos sobre a importância pedagógica dos museus para o desenvolvimento do pensamento histórico. Procurou-se também apresentar vários projectos realizados em Portugal entre museus e escolas. Descreveram-se várias experiências pedagógicas de construção de museus em sala de aula e reflectiu-se sobre a importância pedagógica da construção de museus em sala de aula.

Síntese

Ao longo deste capítulo procedeu-se a uma revisão de literatura sobre vários estudos relacionados com estratégias pedagógicas que contribuíram significativamente para a compreensão de perfis de pensamento sobre compreensão histórica e temporal principalmente em crianças. Apresentaram-se diversos estudos relacionados com actividades de sequencialização de imagens, com recurso a linhas de tempo e calendário, genealogias, objectos, visitas a museus e construção de museus em sala de aula. Também se procedeu a uma sistematização de revisão de literatura sobre a importância didáctico-pedagógica de várias estratégias para a promoção do desenvolvimento da compreensão histórica e temporal nas crianças.

5.6. A narrativa e a aprendizagem de História

Existe uma extensa literatura que associa História a narrativa ficcional¹³. Alguns desses estudos tendem a estabelecer uma forte relação entre o ensino da História e da Língua Materna através da utilização de narrativas, outros reforçam a relação entre a compreensão de narrativas (contos) e a compreensão histórica. São vários os autores que reconhecem as enormes potencialidades da narrativa para a aquisição de conteúdos históricos, para o desenvolvimento da compreensão histórica e de competências de tempo em todos os anos do ensino primário.

Bruner (1986, citado por Levstik e Pappas, 1992) explica algumas das formas nas quais a narrativa se aproxima das estruturas da História. Aponta que a narrativa é uma forma de interpretação que faz com que a experiência seja compreensível. Esta está

¹³ Por narrativa entende-se os contos, lendas, romances de ficção e históricos.

relacionada com a intenção e com a acção, e com as consequências de ambas e com a História. A narrativa pertence ao particular não a nenhuma pessoa em particular, mas esta pessoa está integrada em certas circunstâncias, tempo e lugar. Ambas, a narrativa e a História, são mais do que uma colecção de factos, ou sequência de acontecimentos. Estas envolvem a descrição e interpretação de causas que têm importância para os “factos”. As suas investigações sugerem que a experiência se processa de modo narrativo e que a compreensão da História pelos alunos se realiza preferencialmente deste modo.

Perante as enormes potencialidades da utilização da narrativa e da existência de imensos estudos que a relacionam com a História e a Língua Materna, iremo-nos apenas centrar nos estudos que de algum modo demonstrem em que medida as narrativas contribuem para a aquisição de conteúdos históricos, para a compreensão histórica e o desenvolvimento de competências de tempo.

Existem duas correntes, a inglesa, mais associada ao ensino da História e à aprendizagem da língua materna, em que se destacam os estudos de Cooper (1995), Cox e Hughes (1998), Hoodless (1998, 2002) e Husbands (1996) e a norte americana com real relevo para os estudos de Linda Levstik, individualmente, ou em várias colaborações (Levstik, 1986, 1989, 1990, 1992, 1996; Freeman e Levstik, 1988; Levstik e Pappas, 1987, 1992).

5.6.1. Estudos sobre a narrativa e a História no Reino Unido

No Reino Unido Hilary Cooper (1995, 1998) esteve no início deste movimento de relacionamento da aprendizagem de História e a utilização de narrativas.

Cooper (1995) apresenta não apenas a sua investigação, mas também o contributo de vários investigadores e sugestivos relatos de experiências realizadas por estagiários sobre a importância da narrativa no processo de construção do conhecimento histórico pelas crianças. Assim a narrativa, ou seja as histórias contribuem para a construção do conhecimento histórico: contribuem para a organização de sequências cronológicas; ajudam a compreender as mudanças através dos tempos, a duração de certos acontecimentos, as causas e os efeitos dos eventos/acontecimentos; permitem identificar as semelhanças e diferenças entre vários períodos e distinguir o passado e o presente e promovem o desenvolvimento da linguagem de tempo. O recontar de histórias permite que as crianças desenvolvam a capacidade de sequencializar os acontecimentos e construam imagens de outras épocas que não experienciaram. Através das narrativas e

das suas ilustrações as crianças podem compreender que as pessoas, as coisas e os lugares mudam com o tempo. Muitas histórias permitem que as crianças identifiquem diferentes tipos de tempo, por exemplo, subjectivo quando se referem “há muito muito tempo”, tempo físico cíclico quando localizam a acção no tempo, de manhã, à tarde, à noite, ou tempo cronológico, com referência a datas ou períodos concretos da História. Através das histórias as crianças são capazes de comentar em que medida a conduta das personagens influencia os acontecimentos, aprendem sobre a relação causa e efeito, através dos motivos e regras de conduta das personagens que conduzem a um resultado previsível. Neste sentido argumenta a autora:

Ainda que os contos de fadas não se refiram em absoluto a personagens históricas, contribuem para o desenvolvimento da capacidade das crianças para ter em conta os motivos, as causas e os efeitos, que mais tarde podem transferir aos mitos e lendas, aos heróis e heroínas e às histórias de personagens que viveram na realidade e a acontecimentos ocorridos (Cooper, 1995, p. 11).

As histórias ao relataram outras épocas, outras vivências, outras formas de vestir e de agir permitem que as crianças estabeleçam semelhanças e diferenças entre o passado e o presente. Promovem o desenvolver da linguagem de tempo, ampliando gradualmente o vocabulário temporal e permitindo explorar significados e sons de palavras novas, assim como de conceitos novos relacionados com outras épocas. Contudo, é em relação às interpretações dos acontecimentos que a autora considera que as crianças podem ir muito além do que os estudos piagetianos têm sugerido. Piaget (1956) sugere que as crianças pequenas são incapazes de adoptar mais de uma perspectiva ao mesmo tempo. No entanto vários estudos têm demonstrado que as crianças são capazes de reconhecerem diferentes versões de uma mesma história, ilustrações diferentes e relatos contados sob perspectivas diferentes. O recontar diferentes versões da mesma história possibilita que mais tarde estas tomem consciência que também na História podem existir diferentes perspectivas e relatos sobre os mesmos acontecimentos históricos, variando consoante os historiadores e a época em que foram escritos. Através do *role-playing* (jogo de papéis ou jogo de faz de conta) ao simularem personagens de épocas passadas, as suas acções, comportamentos, modos de vestir com base nos relatos dos contos, em visitas e pesquisas posteriores, as crianças são capazes de se colocarem na pele do outro, portanto são capazes de compreenderem diferentes pontos de vista e desenvolverem a empatia. Segundo a autora, o *role-playing* embora desempenhe um papel importante para a compreensão do passado, está longe do que é a

autêntica imaginação histórica e tem muito pouco em comum com os procedimentos utilizados pelos historiadores para reconstruírem o passado, pois

[a]s crianças pequenas não têm nem a maturidade, nem o conhecimento nem a circunspeção para fazer isso de uma forma que seja historicamente válida. Relações com as evidências, com o que é sabido são frágeis e o jogo é dominado pela fantasia em vez de ser pela imaginação histórica. ... No jogo realizado num contexto histórico, as crianças estão num estado embrionário embarcando no processo de encontrarem e tentarem compreender e reconstruir os tempos passados. Isto pode ser o princípio de um *continuum* no qual, com mais maturidade, a fantasia irá gradualmente diminuir e a procura do que se conhece irá ficar cada vez mais importante (Cooper, 1995, p. 21).

Existem múltiplas formas de se usarem as narrativas:

- a) diferentes versões de histórias que ajudam as crianças a compreender a vida de outras pessoas, outros tempos e lugares, mas também a verificar que não há uma única versão correcta do passado; o ouvir histórias de outras épocas leva as crianças a reagir, confirmar, modificar ou rejeitar as ideias que já possuem; versões alternativas da mesma história pode levar as crianças a opô-las entre si e identificar o que é comum e diferente;
- b) contar histórias a partir de diferentes representações visuais do mesmo acontecimento;
- c) lendas, mitos, contos tradicionais, embora não tenham sido inicialmente escritos para as crianças contribuem para que estas distingam entre o real e a fantasia, e ajudam-nas a ter outras perspectivas do mundo, a valorizar as diferenças entre a actualidade e épocas passadas e entre sociedades diferentes do passado; também o existir diferentes versões de lendas, mitos e contos dão a oportunidade de comparar diferentes versões de uma história ou tema semelhantes de relatos de diferentes culturas, possibilitando a discussão;
- d) narrativas de autores actuais que contam vidas de famílias ao longo de gerações e que se centram em certos valores; estas narrativas permitem consciencializar nas crianças mudanças que ocorre ao longo do tempo e incentiva-as a pesquisar sobre as suas próprias famílias, ou sobre si mesmas;
- e) narrativas sobre pessoas reais famosas (biografias);

A autora considera os *jogos de faz de conta* como uma das formas mais eficientes para desenvolver capacidades que proporcionam a aprendizagem da interpretação dos acontecimentos históricos e o desenvolver do pensamento histórico. O jogo pressupõe

que as crianças realizem inferências sobre os objectos do passado, explorem diferenças entre o que se conhece, o que se supõe que tenha acontecido e o que se desconhece. Leve-as a verificar as diferenças entre o passado e o presente, através da forma de vestir, do agir das pessoas, assim como a explicar as sequências dos acontecimentos e a razão das suas acções. O professor tem um papel importante na promoção da interpretação, na observação e na estruturação do próprio jogo, promovendo a discussão, por exemplo sobre as razões que levam as pessoas a actuar como actuam, inclusive as crianças no seu *role-playing*.

Cooper (1995, p. 64) apresenta com base em diversas investigações três tipos de argumentos para justificar a importância do jogo como uma excelente forma de introduzir a História às crianças:

- 1) ajudam as crianças a compreenderem o que aprendem, procuram aprofundá-lo e integrá-lo nos conhecimentos que possuem;
- 2) ajudam as crianças a distinguir o que é a fantasia e a realidade;
- 3) ajudam as crianças a não aceitar o que não entendem, assim como não o interiorizando quando não são capazes de lhe atribuir sentido.

Cox e Hughes (1998) começam por salientar que as comunidades ao longo de vários séculos aprenderam acerca do seu passado e a sua História através de narrativas, inicialmente orais e depois passadas a escrito. Muitos adultos ainda se lembram de ter aprendido História na escola ouvindo e lendo histórias verdadeiras de pessoas famosas, de actos heróicos, eventos significantes, e suas datas. As autoras consideram as Histórias e em particular a ficção histórica relevante para o ensino da História e da compreensão histórica no ensino primário. Analisam a importância das narrativas na mudança dos programas do estudo da História no nível K1 (5-7 anos) e K2 (7-11 anos). O estatuto das narrativas surge de forma explícita no programa de estudo para os alunos mais novos do K1, quer para os mais velhos do K2, com o objectivo de desenvolver conhecimento do passado através de histórias de diferentes períodos e culturas, podendo para isso utilizar-se vários tipos de narrativas: mitos e lendas; histórias com acontecimentos históricos; relatos de acontecimentos históricos; ficção histórica sobre o passado. Surge indicado de forma explícita nos programas que as histórias têm um papel específico na compreensão da cronologia através da sequencialização, assim como também promove conhecimento de personagens reais ou de ficção e da possibilidade de existirem diferentes versões para a mesma história. As histórias podem ajudar as crianças a desenvolver ou a adquirir conhecimento sobre o passado. As

crianças devem ser capazes de aplicar conhecimento acumulado com as estruturas da história, quer pela narrativa quer pelas imagens na leitura de livros com enfoque histórico. O potencial de várias histórias surge não só associado ao texto das narrativas mas também à qualidade das imagens que o ilustram, que ajudam a promover a aprendizagem de História. As histórias surgem como um recurso pedagógico valioso para os professores, proporcionando o contexto para um programa de actividades históricas realizadas em várias sessões para desenvolver nas crianças o conhecimento de um passado distante. Através de exemplos de narrativas sugerem como é que estas podem ser utilizadas para promover o desenvolvimento do conhecimento e compreensão histórica.

Indicam seis benefícios das histórias para a História:

- As histórias podem contribuir para introduzir nas crianças ‘diferentes mundos’ proporcionar novas experiências – ao mundo no passado;
- Através da exploração de crenças e acções das personagens nas histórias as crianças podem começar a apreciar os sentimentos e motivações das pessoas – pessoas comuns ou com poder;
- As histórias podem actuar como veículos para vocabulário histórico – introduzindo novas palavras e proporcionando às crianças um contexto para termos introduzidos através de outras actividades, tais como trabalho com fontes;
- As histórias são um veículo para introduzirem as crianças a ideias que podem ser muito difíceis ou sensíveis quando apresentadas num contexto mais formal (Claire, 1996);
- Uma boa história pode ter um importante impacto no domínio afectivo, criar interesse e entusiasmo e promover reacção emocional nas crianças;
- Histórias podem incentivar a colocar questões que necessitam de pesquisa adicional ou trabalho com fontes para serem respondidas;
- A cronologia interna e a forma narrativa das histórias dão às crianças o suporte para ordenar e narrar o passado;
- Quando as histórias são acompanhadas por ilustrações podem transmitir mais informação acerca do tempo representado através das imagens o que contribui para imagens mental do passado nas crianças. (Cox e Hughes, 1998, p. 88).

Partindo das histórias, apresentam um conjunto variado de sugestões e actividades que relacionam a aprendizagem da História com a Língua Materna. Por exemplo: comparando linhas de tempo e ordenação de eventos da história; pesquisando a informação que a história contém sobre a vida na época; investigando sobre factos e conteúdos focados no texto e lendo outro tipo de fontes; investigando características de determinadas personagens no período em que se localiza a história e relacionando isso com a forma como actuam na história.

Após analisarem a integração de diferentes tipos de Histórias nos programas disciplinares nos níveis K1 e K2, consideram que através da análise de histórias de ficção histórica as crianças podem:

- investigar os contextos e explorar pistas acerca da vida de todos os dias, desde roupa e objectos, a transportes e pormenores da localização;
- localizar os eventos da história no tempo histórico;
- fazer distinções entre facto e ficção;
- procurar evidências noutros textos não ficcionais;
- usar estas histórias como modelos para a escrita: pode envolver o reconto de certos acontecimentos da história do ponto de vista próprio de uma das personagens e associar a sua própria experiência às narrativas histórias históricas. (Cox e Hughes, 1998, p. 100).

Neste artigo relatam o projecto que desenvolveram com alunos do 2º ano, de níveis variados, em que utilizaram um conto cuja personagem central era Napoleão Bonaparte. A implementação deste pequeno projecto sugere um conjunto de ‘conclusões provisórias’ que as autoras apresentam. O contexto histórico da história de ficção histórica é muito importante sendo necessário que o professor tenha informação adicional sobre ele, ou quando tal não é fornecida deverá procurá-la através de pesquisa, para poder informar os alunos sobre factos históricos que estejam associados à narrativa. O professor deverá clarificar os alunos sobre os aspectos históricos, fornecer informação dos acontecimentos históricos ou das personalidades. Uma história sobre acontecimentos históricos deve ser complementada com pesquisa de outro tipo de fontes. As ilustrações devem ser também consideradas podendo influenciar a percepção das crianças sobre a veracidade ou não da história. As crianças foram capazes de discutir ideias pouco familiares e difíceis através do contexto da história que de outra forma não fariam. Vocabulário desconhecido em demasia pode prejudicar a compreensão da História, e tornar-se desmotivante para os alunos, devendo ser só iniciada a sua exploração quando realizaram alguma pesquisa sobre o assunto, pois uma simples explicação pode não ser suficiente. As histórias podem estimular o interesse e a curiosidade, levar os alunos a colocar questões e a procurar respostas mediante pesquisa. Como última conclusão referem que “[a]ctividades que se realizam a seguir à leitura e exploração do texto, proporcionam muitas oportunidades para as crianças desenvolverem o ouvir, falar, ler e escrever” (Cox e Hughes, 1998, p. 95).

Em quadro apresentam exemplos de actividades com ligações entre a História e a Língua Materna. De entre as várias actividades destacamos uma delas, o analisarem dois

contos que se localizem na mesma época possibilitando a realização de comparações. Em História pode-se atender às diferentes interpretações que se podem fazer, e na língua pode-se comparar o tema, o contexto, as personagens, o enredo, os acontecimentos e as ilustrações.

Concluem que as histórias podem ser usadas como suporte de desenvolvimento do conhecimento e aprendizagem da História desde que sejam exploradas nesse sentido. As novas abordagens no ensino da literatura a crianças pode ter um impacto positivo no ensino da História. Referem ainda que a exploração de contos numa perspectiva de tempo histórico, associada a actividades de língua pode ser um bom meio para promover a aprendizagem da História, que em termos de currículo pouco tempo lhe é dedicado, pois privilegia-se no ensino primário a língua e a matemática. O comentário final sistematiza a importância das narrativas para o ensino da História:

Explorar contos históricos como um contexto para pesquisar, utilizando fontes, colocando questões históricas e adquirindo conhecimentos do passado pode ser uma maneira na qual a História (nos dois primeiros ciclos da escolaridade básica) se pode infiltrar no curriculum alocado para o inglês (leia-se língua materna) e a literacia (Cox e Hughes, 1998, p. 100-101).

Hoodless (1998) relata uma investigação realizada com crianças do ensino primário (Key 1 e Key 2¹⁴) em que utiliza histórias para verificar como as crianças compreendem o tempo e cronologia, assim como o desenvolvimento da utilização da linguagem de tempo, partindo do pressuposto de que as crianças neste nível de escolaridade já possuem uma razoável compreensão do tempo, apesar de a maioria dos professores concordarem que tempo e cronologia são conceitos complexos particularmente para as crianças. Tentou verificar essas capacidades contando histórias às crianças, promovendo discussão através da colocação de questões. Nas respostas dos alunos verificou que a maioria destes parecem ter compreendido a necessidade de medir o tempo assim como usar terminologia adequada. Constatou nas conversas que os alunos de todas as idades utilizaram palavras associadas à medição do tempo, apesar de não as usarem da forma mais correcta. Percepcionaram também a dimensão subjectiva do tempo pelos seus comentários, e alguns tinham uma clara percepção que o tempo ‘experienciado’ é diferente do tempo ‘real’. As crianças mais novas para estimar a duração referem-se à luz e à escuridão, ao dia e à noite. Crianças de 3-4 anos referiram espontaneamente tempo associado ao relógio, relacionado com os momentos do dia. A

¹⁴ No ensino primário inglês Key 1 inclui crianças de 5-7 anos de idade e Key 2, inclui crianças de 7-11 anos.

medição de horas e minutos ocorreu de forma mais proeminente nos alunos de 6-7 anos, embora ainda tenham revelado dificuldades com o tempo convencional do relógio. No entanto, estes alunos não só têm conhecimentos de tempo cronológico, mas também de outros conceitos históricos associados ao tempo como o de mudança e continuidade. Através da discussão a maior parte das crianças desde idades muito novas sentiram necessidade de referir a medição de tempo, cronologia, assim como usar vocabulário específico, embora este seja bastante limitado até à idade de 6-7 anos. Uma das conclusões do estudo relaciona-se com a forma como colocava as questões às crianças: “Se as questões eram limitadas a *Há quanto tempo* ou *Quanto tempo passou*, as respostas eram igualmente limitadas” (p. 111). Mas quando introduzia a palavra *parece*, várias crianças davam respostas muito mais sofisticadas e completas. O questionamento tem um papel decisivo na exploração das histórias, daí que a autora reforce a ideia dos professores deverem fazer uma preparação cuidada da exploração das histórias. O professor deverá proceder a uma planificação criteriosa das suas intervenções, pois este procedimento “pareceu um meio efectivo para melhorar não só a qualidade mas também a percepção das crianças pequenas sobre o tempo” (p.111). Salienta também ser importante a discussão em pequenos grupos. Hoodless verificou que o potencial das histórias

necessita de ser completamente explorado na sala de aula, encorajando as crianças a pensar cuidadosamente acerca do que aconteceu na história. Os professores necessitam de focar a discussão na dimensão temporal das histórias, visto não ser uma característica que as crianças refiram naturalmente (p. 110-111).

Chama a atenção para o facto de a discussão do tempo só ter sido iniciada depois de ela ter colocado questões intencionalmente acerca disso. Relativamente aos alunos mais velhos do Key 2 (4.º, 5.º e 6.º anos) que exploraram histórias acerca dos romanos, constatou que as crianças revelaram conhecimentos de datas e de cronologia. Um dos problemas detectados foi a dificuldade que estes alunos demonstraram na compreensão da duração e no cálculo da distância entre datas, quando por exemplo lhes perguntaram “Quanto tempo permaneceram os romanos na Grã-Bretanha? Ou “Quanto tempo passou entre a primeira história e a segunda história?”. Perguntas que exigiam cálculo de distância foram incapazes de as responder de forma correcta. Realça uma outra conclusão, a de os alunos evidenciarem conhecimento da manipulação do tempo (pelas quebras na sequência cronológica, os saltos no tempo) e reconhecerem que as narrativas não seguem sempre uma sequência cronológica. Esta constatação resultou da aplicação

de conhecimentos temporais adquiridos em outros contextos, nomeadamente pela televisão e filmes e transposta para as narrativas. Também diferenças no estilo dos autores foram identificadas, reconhecendo estilos de escrita diferente da actual, concluindo que a leitura e a escrita também ela se vai modificando com o tempo. As narrativas contribuem assim para que as crianças tenham um sentido de contemporaneidade e em geral sentirem diferenças de tempo cronológico, centradas numa determinada época, o que contribui para estimar a distância temporal. A discussão sobre períodos de tempo revelou-se bastante problemática, principalmente para a maioria dos alunos de 10 anos, que sentiram dificuldades na utilização de datas e no cálculo numérico. A discussão possibilitou um crescimento na compreensão de outros tempos do passado, daí considerar que “este estudo histórico e ler histórias sobre o passado é, de facto, uma espécie de viagem no tempo, que tentamos usando muitas ferramentas diferentes não sendo a menos importante as nossas próprias mentes” (p. 115).

Hoodless (2002) relata um estudo semelhante ao que desenvolveu anteriormente, mas mais pormenorizado, com crianças dos 3 aos 9 anos, em que usa histórias para analisar como as crianças compreendem o tempo, a cronologia e o tempo histórico através das narrativas (histórias). O estudo foi realizado com 35 alunos, em duas escolas, uma urbana e outra suburbana de Inglaterra. Em grupos de dois a três alunos heterogéneos agrupados por idades: 3-4 anos (jardim-de-infância); 6-7 anos (2.º ano); 8-9 anos (4.º ano) analisaram duas histórias que a investigadora lhes apresentou, responderam às questões que esta lhes colocou e através de conversas a investigadora foi recolhendo informações sobre como as crianças compreenderam as histórias. Esta discussão foi gravada e posteriormente transcrita. A partir da análise e comparação das respostas das crianças emergiu uma categorização, com três grandes categorias, sobre o desenvolvimento do conhecimento de tempo e de cronologia através das histórias.

1- *A utilização de vocabulário de tempo, que integrou:*

- a) Cronologia: tempo no passado (dia, noite, semana, mês, ano, bilião/trilião de anos):
- b) Déicticos e outros termos temporais:
 - termos para localizar um acontecimento no tempo (primeiro, seguinte, agora, depois, ainda, no meio, no fim, quando, há muito tempo atrás, agora, nunca);

- termos para calcular ou medir tempo (há pouco, há muito tempo, muito longo, não tanto tempo, longínquo);
 - termos para estimar o tempo (cerca de, pouco tempo, muito pouco tempo, apenas, somente, quase, usualmente);
 - termos temporais usados no raciocínio (utilização de termos temporais na construção de respostas que envolvam raciocínio);
- 2- *Respostas que envolvem sequencialização* (capacidade de sequencializar os acontecimentos através do recontar da história)
- 3- *Tempos paralelos e quebra da sequência* cronológica (analepses, prolepses, elipses). É a discrepância entre a ordem dos acontecimentos na narrativa e a ordem em que são apresentados no reconto através de uma nova reorganização dos acontecimentos, realizando ‘saltos’ no tempo. As elipses consistem na omissão da passagem de tempo de um cena da história, ou se esquecer de um período sem relevância na história. As analepses são saltos para trás no tempo e prolepses consistem em saltos para a frente. Na sequência cronológica é importante também os tempos paralelos, quando diferentes acontecimentos ocorrem simultaneamente. A compreensão de tempo paralelo é particularmente importante para as crianças compreenderem o conceito de contemporaneidade.

Os dados analisados revelaram que as crianças têm a percepção da dimensão do tempo contido nessas narrativas. As crianças demonstraram conhecimentos de tempo derivados da sua experiência pessoal e da vida do dia-a-dia. Apesar da dificuldade que as crianças têm na compreensão de conceitos de tempo, estas reconhecem a importância de medir o tempo e utilizaram vocabulário de tempo apropriado. Dos resultados obtidos verificou uma clara diferença entre as crianças dos 3-4 anos e as de 9 anos. Crianças de 3-4 anos usavam diferentes formas verbais, vocabulário relacionado com tempo, em particular com o tempo do relógio (diferentes momentos do dia). Desta constatação conclui que é possível as crianças muito novas compreender e medir o tempo. Mas, através do seu discurso, constatou que só aos 6-7 anos é que as crianças são capazes de medir o tempo em horas e minutos, e algumas são muito precisas com estes tempos e utilizam já adequadamente vocabulário relacionado com tempo. Há um desenvolvimento notório na natureza do vocabulário de tempo utilizado nas crianças de 8 e 9 anos, expressando de forma fluente terminologia associada ao tempo do relógio, e um aumento do repertório linguístico associado ao tempo. Notou no entanto que,

crianças de 7 anos e mais anos são já capazes de compreender ideias sofisticadas de tempo, e que o tempo ‘subjectivo’ ou o tempo como experiência pessoal pode ser diferente das formas de medição de tempo estandardizadas. Estas constatações sobre o desenvolvimento da compreensão do tempo resultaram de uma análise inicial e serviram como contexto para o estudo realizado.

Relativamente à primeira categoria, *vocabulário de tempo: a utilização de deícticos e outros termos temporais* pelas crianças, os dados revelaram que mesmo crianças pequenas começaram a utilizar palavras relacionadas com cronologia e revelaram conhecimento de termos deícticos. No entanto, a capacidade de utilizar termos para localizar acontecimentos no tempo e estimar a duração de tempo está mais presente no discurso dos grupos de crianças mais velhas. Foi notável também o aumento da utilização de palavras temporais quando as crianças foram levadas a raciocinar. Não é de estranhar que a percentagem de vocabulário de tempo fosse maior nos grupos dos mais velhos, isto por possuírem e utilizarem um leque maior de palavras temporais, mas também pelos seus raciocínios realizados com palavras de tempo.

Em termos de *cronologia: tempo no passado*, as crianças de todos os grupos demonstraram conhecimentos de palavras como dias, semanas e anos, mas a capacidade de as usarem correctamente variou consideravelmente até aos 8 ou 9 anos. Mesmo crianças de 6-7 anos revelaram não só algum conhecimento de tempo cronológico, mas também a compreensão de conceitos históricos como mudança, continuidade e contemporaneidade. As respostas dos alunos de 8 e 9 anos revelaram uma linguagem diversificada, utilizando vocabulário como ‘próximo’, ‘agora’, ‘desde’, ‘durante a noite’, ‘pelo menos’, ‘no decorrer’ e ‘três quartos de’, mas também outras palavras temporais que não as sugeridas pelas questões que lhes eram colocadas. Neste grupo etário as crianças começaram a pensar de forma independente e criticamente e usam uma linguagem de tentativa para comunicar as suas dúvidas acerca da exacta extensão de tempo sugerido nas histórias. Relativamente aos *termos temporais utilizados no raciocínio*, verificou que até aos 3 ou 4 anos, algumas crianças tinham já adquirido *skills* na utilização de vocabulário de tempo e que o utilizavam na construção de raciocínios nas suas respostas ou quando as relações temporais foram evidentes. A relação entre cronologia e compreensão causal esteve presente em muitas respostas. Expressaram relação entre os acontecimentos através de palavras como ‘se’, ‘então’, ‘porque’, ‘e’ (utilizado no sentido de então e porque). As questões abertas encorajaram as crianças mais velhas a responderem de forma mais complexa e observar *skills* de

raciocínio evidenciado por crianças de 6 e 7 anos. Em muitas respostas surgiram vocabulário de tempo associado ao raciocínio e à resolução de problemas como: ‘eu penso’, ‘é possível’ e ‘talvez’, reveladoras de pensamentos alternativos e de opiniões pessoais. As respostas das crianças de 8 a 9 anos foram mais complexas e detalhadas, “apesar de realizarem julgamentos com raciocínio, muitas vezes explicam com clareza usando terminologia apropriada e rapidamente encontram a estrutura da história, têm a consciência de que estão a dar uma mera opinião e aceitam outras explicações possíveis” (p. 190).

Na categoria *sequencialização de acontecimentos* associados à cronologia na narrativa, a autora considera que a capacidade de sequencializar acontecimentos ou imagens foi considerado um indicador incipiente da capacidade das crianças ordenarem e sequencializarem acontecimentos num contexto temporal. Os dados demonstraram que com o desenvolvimento maturacional das crianças, em geral estas são capazes de dar respostas mais longas e detalhadas, e por vezes contêm sequências de quatro ou mais acontecimentos. Mas mesmo as crianças do jardim-de-infância evidenciaram conhecer a sequência dos acontecimentos da história, mas por volta dos 6-7 anos o número de respostas que envolvem ideias relacionadas com a sequencialização aumentaram substancialmente. A capacidade de relembrar os acontecimentos da história e de os recontar foi maior nos alunos mais velhos, revelando pensamento mais sofisticado, respostas mais maduras e uma capacidade de sumariar a história utilizando várias conexões, discutindo probabilidades e causalidades.

Relativamente à última categoria, *conhecimento de tempos paralelos e quebra da sequência cronológica* (analepses, prolepses, elipses) a autora considera que o conhecimento de analepses, prolepses, elipses é um significativo indicador do desenvolvimento do conhecimento e compreensão da cronologia. Esta está presente no recontar da história, através da sequencialização dos acontecimentos. Os dados revelaram um grande número de referências à utilização de analepses, prolepses, elipses a partir dos 6-7 anos. As crianças do jardim-de-infância não utilizaram analepses, prolepses, elipses por considerarem que tudo nas histórias é verdadeiro. As crianças de 6-7 anos reconheceram nas histórias a existência de *tempos paralelos*, nas experiências simultâneas da vida das personagens. Os mais velhos de 8 e 9 anos fizeram referências a este tempo não só à estrutura da história mas também à parte visual. O conceito de tempo paralelo é fundamental para o conhecimento da importância do conceito de contemporaneidade. A utilização de saltos no tempo, na sequência cronológica da

história através de analepses, prolepses e elipses, esteve presente mesmo em crianças de 6-7 anos. O prever soluções para o final da história é exemplos de prolepses.

A autora conclui que as crianças têm capacidades para utilizarem correctamente palavras que expressam tempo e compreendem sequências cronológicas, sendo no entanto as mais novas as que revelam mais dificuldades. Os dados revelaram que o aumento da capacidade, da correcção, variedade e complexidade do vocabulário de tempo está associado com a maturação. Há um notável desenvolvimento em cada uma das idades estudadas, mas as crianças de 8 ou 9 anos são as que evidenciaram um nível mais elevado de conhecimento da cronologia na narrativa. Mesmo crianças pequenas reconhecem a necessidade de medição do tempo, de utilizarem cronologia e vocabulário temporal, sendo no entanto o vocabulário temporal ainda muito simples em crianças de 3-4 anos, tornando-se mais sofisticado aos 8-9 anos.

Demonstra que a narrativa é um meio valioso para consciencializar as crianças para conceitos de tempo e cronologia nos primeiros anos de escolaridade. Refere a ligação entre os *skills* envolvidos na compreensão do tempo na narrativa da história e o tempo cronológico contido na história. Os *skills* que permitem compreender o texto da narrativa podem reforçar a capacidade de sequencializar os acontecimentos e localizá-los no tempo. Refere ainda que se pode usar todo o tipo de narrativas e não apenas contos históricos. É importante seleccionar as histórias e explorá-las de acordo com os objectivos pretendidos, pois umas incidem sobre tempos paralelos, outras permitem manipular conceitos temporais, de causalidade, de mudança, etc., ou simplesmente realizar simples sequências temporais. Recomenda a realização de estudos longitudinais utilizando histórias, mas também estudos individuais, como um meio para uma melhor compreensão desta área. Reforça o papel crucial do professor para a exploração das narrativas. Por exemplo, sem a sua ajuda, as crianças, só por si, não serão capazes de explorar um dos maiores potenciais da história, o de desenvolverem o conceito de causalidade. As histórias proporcionam oportunidade para se colocarem questões, não apenas pelo professor mas pelas crianças, e são também motivadoras para a escrita.

Husbands (1996) estabelece a relação entre diferentes formas de narrativa e a compreensão da história pelos alunos, considerando que uma das maneiras de dar sentido ao passado é pensar acerca da construção de narrativas ou versões sobre o passado. O passado é relatado por diferentes formas de narrativas, como por exemplo: crónicas, histórias narrativas, reconstruções imaginativas e textos analíticos. Também a autora destaca o papel das narrativas como um meio que torna o passado inteligível na

maioria das culturas, mas o seu estatuto é posto em causa no século XIX e XX por historiadores e também no ensino da História, por se ter tornado ambígua. Contrapõe-se na historiografia a narrativa à análise, histórias a ensaios. Considera que esta oposição é um tanto simplista, pois estas mais do que competitivas entre si são formas complementares de pensar acerca do passado e servem diferentes propósitos. Enquanto a História se baseia nos factos, na procura da verdade e na lógica causal, a narrativa caracteriza-se pela ficção, a mentira e o emocional. Talvez por isso os historiadores e os professores se tornaram relutantes e cépticos sobre o lugar da narrativa no ensino da História. Relata no entanto algumas experiências realizadas pela própria academia historiográfica que recorrem a histórias para reconstruírem o passado, com actores históricos, retratando uma época. Estas experiências com diferentes formas de narrativas, revelaram que através delas é possível transmitir ideias mais abstractas e complexas e estimulam o pensamento acerca do passado e como o passado é experienciado.

Esta autora tem uma posição crítica sobre o uso das histórias. Alerta para o poder que as narrativas têm no ensino da História, através do modo como os professores as utilizam. O contar histórias permite um conjunto de poderes: caracterizar situações complexas e personagens; ter em atenção a lógica causal e a sequência da história (identificar o início e o fim da história); promover a emoção e o pensar; distinguir factos de ficção; promover a imaginação, e estimular o interesse e a curiosidade; humaniza o passado e torna-o menos abstracto; promove e desenvolve formas de pensar e de interpretar. O contar histórias implica descrever o passado, e apesar de ter um importante papel na representação do passado, isto não significa que deva substituir a estrutura lógica e causal do passado. Em primeiro lugar é obrigatório nas histórias ter em atenção o que resulta da evidência histórica. Em segundo lugar deve procurar transmitir a autenticidade do período, das personagens e a credibilidade dos seus diálogos. Em terceiro lugar é necessário alertar que existem diferentes versões da mesma história. A autora embora defenda o uso das narrativas considera-as "um meio para um fim; para o desenvolver da compreensão histórica. Não são um fim por elas próprias, o fim é o gerar compreensão do passado, e isso reverte no desenvolvimento do pensamento de quem aprende." (Husbands, 1996, p. 51). Elas servem para humanizar o passado, para apresentar a complexidade de forma inteligível pelas crianças. Para que estas desempenhem um papel no ensino da História implica que os leitores e os ouvintes sejam activos e não se limitem a ler ou a ouvir as histórias. Neste sentido, "se se

considera que a narrativa é central no modo como os alunos pensam acerca do passado, então as narrativas devem ser exploradas na sala de aula. Isto significa o contar histórias, mas também pedir aos alunos para as recontar ” (p. 51). Recomenda que os alunos têm que ir para além da história, têm que colocar questões para examinar a sua consistência, fazer várias interpretações, verificar a autenticidade das personagens, do tempo e do espaço. Tem que envolver uma dúvida construtiva sobre a natureza das histórias. É necessário explorar nas narrativas as ideais de causalidade, continuidade e mudança do pensamento histórico complexo.

Husbands apresenta, principalmente com base em dois autores, o desenvolvimento da compreensão da causalidade numa tabela que de seguida apresentamos (Figura nº. 5).

Figura n.º 5- Desenvolvimento cognitivo e da linguagem em História: O exemplo da compreensão da causalidade.

Estádios	Descrição
Estádio 1	Não há lógica na causalidade em História, as coisas simplesmente ‘acontecem’; <i>the ‘story’ ‘unfolds’</i> . A causalidade não é problemática.
Estádio 2	As causas estão relacionadas umas com as outras numa sequência, um acontecimento ‘tem’ que acontecer por causa de uma sequência mecânica de causas.
Estádio 3	As causas são como forças científicas, actuando em combinação: ‘eventos ‘únicos são causados por um aglomerado de ‘factores’. Algumas causas são claramente mais importantes que outras.
Estádio 4	As causas são como uma rede; embora as causas individualmente possam ser importantes (‘nós nas redes’), possam ser significativas, as relações entre as causas são também importantes. As relações entre estas causas mudam através dos tempos.
Estádio 5	Há uma relação entre a natureza das causas e a atribuição de valor que lhe dão os historiadores; os modelos dos historiados moldam as ideias acerca da causalidade.

(Husbands, 1996, p. 36)

Seefeldt (1993) analisa a pertinência da integração na revisão do curriculum de estudos sociais do estudo da História através de contos e mitos. No entanto, insurge-se quanto ao facto de se procurar substituir o currículo designado por *alargamento de horizontes*, das escolas para crianças com menos de sete-oito anos, por uma abordagem em que o estudo de História era baseado em Histórias e mitos. Justifica esta sua posição argumentando: “dada a complexidade de conceitos de tempo, mudança e continuidade,

parece ser demasiado simplista sugerir a substituição no curriculum de estudos sociais de temas associados à comunidade (espaço e tempo) pelo estudo da História através do conto e mito” (p. 149). Os estudos sociais para além de terem como objectivo preparar as crianças para a sua participação na sociedade pelo exercício da cidadania, também compreendem a área da História. Considera que a introdução da História a crianças pequenas quer através de conceitos ou através de contos ou mitos, deve ser: 1-com sentido; 2- apropriada; 3- personificada e 4- intelectualmente estimulante. Para a autora é mais do que claro, que contos e mitos que não contenham estereótipos (pois muitos contos e mitos revelam por vezes estereótipos racistas ou sexistas) tenham lugar no curriculum das crianças mais nova, pois através deles se podem transmitir conceitos históricos. A aprendizagem de conceitos de História nos primeiros anos de vida ajuda as crianças no futuro a aprender conceitos científicos complexos que caracterizam a disciplina de História.

Depois de analisar várias dimensões do pensamento histórico e como as crianças pequenas podem desenvolver as bases para no futuro as desenvolverem e apresentar um conjunto de sugestões de experiências, estruturadas a partir de conceitos chave para se abordar a aprendizagem do passado com crianças pequenas conclui frisando que:

Só uma cuidadosa e reflectida selecção tanto de histórias como de experiências que sirvam para alargar a compreensão das crianças quanto a conceitos de tempo, mudança, passado e continuidade da vida oferecerá às crianças o desafio intelectual necessário ao estudo da história e a uma adequada preparação para um futuro exercício de cidadania (1993, p. 154).

Para Fox (1993 referido por Hoodless, 2002) é muito mais importante propor às crianças para estabelecerem relações temporais através de histórias do que sequenciarem fontes históricas isoladas. A aprendizagem do tempo está intimamente relacionada com a aprendizagem da linguagem. O sequencializar eventos de uma narrativa ajuda à compreensão da cronologia em História.

5.6.2. A Narrativa e o ensino de História nos Estados Unidos

Linda Levstik desde os anos oitenta do século passado tem-se dedicado ao uso da narrativa nos Estudos Sociais (Levstik, 1981, 1986, 1989, 1990, 1995; Freeman e Levstik, 1988; Levstik e Pappas, 1987; Levstik e Pappas, 1992).

Linda Levstik é uma importante pioneira das investigações relacionando a narrativa e o desenvolvimento da compreensão do tempo histórico por crianças. No

estudo que realizou em 1986, analisou a relação entre as respostas históricas e a narrativa numa turma do 6º ano e verificou que a ficção histórica, as biografias, e autobiografias despertaram um grande interesse nos estudantes, motivando as crianças para outro tipo de fontes (textos informativos e documentos de fontes primárias). Salienta a importância do professor na orientação dos alunos para pesquisas posteriores e também em promover a distinção entre o real e o ficcional, pois sem a sua ajuda as crianças revelaram sérias dificuldades neste domínio. A história e as histórias ficcionais permitem às crianças compreender o mundo e o comportamento humano, clarificando-as sobre o bem/mal, o certo/errado.

No estudo relatado em Levstik e Pappas (1987) descreve-se um estudo piloto realizado com um total de 34 alunos do 2.º, 4.º e 6.º anos do ensino elementar, para clarificar o uso da narrativa como meio para explorar o desenvolvimento da compreensão histórica nos alunos. Após a leitura de uma história ficcional com conteúdos históricos os alunos recontaram-na e responderam a um conjunto de questões de interpretação, pretendo as autoras clarificar problemas procedimentais e identificar tipos de categorias utilizadas pelos alunos para dar sentido ao discurso narrativo. Encontraram diferenças no reconto entre os alunos do 2.º, do 4.º e 6.º anos em relação a muitos pormenores da história, mais genéricos os do 2.º ano, e com mais detalhe os mais velhos e os do 6.º ano incorporam nas suas respostas informações mais específicas da história. Também na sequencialização da narrativa foram encontradas grandes diferenças entre os alunos, na importância dada a alguns episódios com informações detalhadas e na pouca relevância atribuída a outros, mas em todos os anos se verificou que a maioria dos alunos incluiu no seu reconto o episódio final da história embora as respostas sejam diferentes qualitativamente consoante os alunos. Foram encontradas diferenças significativas relativamente ao reconto do último episódio, os do 2.º ano não entenderam a linguagem sarcástica utilizada no texto, enquanto os do 4.º ano apreciaram este tipo de humor e os do 6.º ano não lhe deram grande importância como detalhe de informação.

Sobre a capacidade que os alunos demonstram na compreensão histórica, a partir do reconto de uma história ficcional, concluem que esta se processa de forma gradual e em dois padrões distintos: um deles está associado a diferenças de grau, as crianças explicam e elaboram melhor o conteúdo histórico sobre o que se pronunciam; no outro há uma diferença de natureza, por vezes as crianças mais jovens incluem pormenores que os mais velhos não incluem e estas salientam outros que as mais novas não referem.

As autoras sugerem que crianças a partir do 2º ano já demonstraram conhecimentos sobre o passado e História refutando a ideia de muitos educadores que estas não têm conhecimentos acerca do tempo e por isso não podem aprender História e reforçam ainda “que o contexto no qual a História é apresentada, examinada e discutida é provavelmente o factor crucial que irá decidir se as crianças do ensino elementar irão compreender e envolver-se em História” (p. 14). Alertam para o facto de o tipo de dados não permitirem uma generalização, mas acham que é possível afirmar que mesmo as crianças do 2º ano podem beneficiar se forem expostas à História, principalmente na forma de ficção histórica. Dizem ter ficado “impressionadas com o entusiasmo, o interesse e a compreensão histórica quando partilharam a ficção histórica com as crianças” (p. 14). Sugerem que o mesmo tipo de entusiasmo pode ser verificado por outros professores que a utilizem.

Freeman e Levstik (1988) exploram o uso da ficção histórica no ensino elementar. Discutem o valor desta estratégia para introduzir os alunos na aprendizagem da História, assim como apontam razões para se incluir a História ficcional nos estudos sociais, distinguindo as suas potencialidades em relação aos textos de História nos manuais escolares. Consideram que a ficção histórica possibilita às crianças imaginar e recriar como era o passado, envolverem-se e vibrarem com as personagens, os seus conflitos e sentimentos. As histórias são uma estratégia apropriada para introduzir o ensino da História às crianças, sendo mais fácil a compreensão História através delas do que de textos escritos nos manuais, contribuindo mais facilmente para o desenvolvimento da compreensão histórica. Nas histórias a História é apresentada numa estrutura que a criança compreende, que está próxima da maneira como elas vêem o mundo. Também apresentam as respostas humanas a acontecimentos históricos, que ajudam as crianças a iniciar a compreensão histórica e a análise crítica da História e do passado.

Através da ficção histórica os estudantes aprendem que as pessoas em todos os tempos têm necessidades básicas em comum, e que essas necessidades permanecem no nosso tempo. Os estudantes podem descobrir algumas das inúmeras maneiras de dependência das pessoas umas das outras. Eles também vão descobrir as consequências das falhas humanas nas relações, pessoais e históricas (p. 330).

Consideram ainda que não basta seleccionar uma peça de ficção histórica adequada, é necessário que o professor promova a discussão e a reflexão quer em termos históricos quer do ponto de vista literário e dar tempo para complementar a

análise com a pesquisa de novas fontes que possibilitem comprovar ou não a veracidade dos factos. A ficção histórica é mais do que um simples recontar do passado, é uma recriação do passado. É importante analisar-se o seu rigor histórico, questionando o rigor dos dados históricos relatados na história. Este exercício é importante para um melhor entendimento e análise crítica da própria História. Os autores apresentam ainda uma série de razões para incluir as histórias no curriculum de estudos sociais indicando um conjunto de diferenças entre as histórias e a História que surge nos manuais. Assim, as histórias: são mais próximas da vida real; focam as consequências dos eventos históricos nas pessoas; usam muitas vezes o humor para descrever as pessoas e eventos; geralmente relatam tomadas de posições das pessoas perante os acontecimentos históricos; estimulam o pensamento crítico, através da discussão de diferentes pontos de vista; promovem a distinção entre factos e opiniões; estimulam o pensamento para a resolução de conflitos; encorajam os alunos a considerarem a História como significativa e relevante; muitas estabelecem a relação entre o presente e o passado.

Recomendam que as histórias ficcionais podem ser utilizadas de várias maneiras: como fonte histórica; como complemento de leitura; como complemento adicional a um tópico de estudo; ou como introdução a uma unidade ou lição. Os professores podem utilizar as histórias ficcionais de diversas maneiras não só em termos literários mas também para encorajar as crianças a responderem historicamente como estratégia para iniciar a compreensão histórica.

Na ficção histórica atribuem relevo não só ao texto mas também às ilustrações, que oferece aos alunos uma melhor imagem da representação do passado, com imagens de diferentes lugares e períodos históricos, despertando o interesse do leitor e clarificando certos pontos narrados nas histórias.. Os contos históricos que se baseiam fundamentalmente em figuras, e dos quais apresentam alguns exemplos, embora não se preocupando com uma sofisticada cronologia, dão um sentido de tempo e espaço através das suas sugestivas imagens que permanecem para sempre na memória. Este aspecto é

particularmente importante para as crianças pequenas, cujo noção de tempo é pouco desenvolvida e que tendem a associar eras históricas a marcos como “antes dos carros” ou “no tempo das cavernas” ou “nos dias dos pioneiros”. As imagens dos livros de histórias ajudam as crianças pequenas a refinar categorias existentes ou a criar outras novas mais sofisticadas (p. 332).

Reforçam o papel importante que o professor deverá ter, na utilização adequada das histórias. Este deve estar consciente e alertado para o facto de que por vezes estas podem conduzir a mal entendidos e erros em relação a acontecimentos, pessoas e períodos históricos, assim como muitos acontecimentos históricos serem ficcionados e estar atento ao facto de por vezes as histórias veicularem estereótipos de vária natureza. As histórias podem ser um veículo para desenvolver nas crianças a distinção entre factos e ficção, pois muitas histórias distorcem a realidade. A promoção do pensamento crítico e da investigação é por isso fundamental, devendo o professor conduzir os alunos a identificar o ponto de vista do autor e os conflitos como meio para interpretar os factos. Destaca assim a necessidade dos alunos passarem de uma dimensão emotiva da história para uma dimensão crítica e analítica, essenciais para a compreensão e interpretação da História.

Concluem afirmando que a ficção histórica pode ser uma poderosa fonte para o estudo da História, promotora de investigação que é fundamental para os Estudos Sociais. Tem um forte impacto a nível emocional nas crianças pequenas, exercendo uma forte influência na percepção histórica dos incidentes, nas pessoas e conflitos. Através destas os professores devem procurar demonstrar aos alunos recorrendo a vários livros que existem diferentes interpretações do passado.

Levstik e Pappas (1992) fizeram um ponto da situação dando também realce à narrativa para estudar a compreensão histórica nas crianças. Os historiadores organizam os seus relatos em forma de narrativa, no entanto muita da investigação histórica não tem utilizado esse género para avaliar o desenvolvimento da compreensão histórica, embora as crianças estejam familiarizadas com o trabalho estruturado da narrativa que se mantém poderosa até à adolescência e faz parte do seu meio cultural. Usando estas aproximações as autoras sugeriram novas direcções para o desenvolvimento da compreensão histórica e implicações do ensino da História na escola primária. O desenvolvimento da compreensão histórica não dependerá apenas do estágio de desenvolvimento em termos piagetianos. A construção do conhecimento depende dos conhecimentos prévios que a criança tem e a relação que estabelece entre estes e as novas informações são um novo domínio de investigação que aconselham. Também o meio cultural da criança é de grande importância e as histórias de cada grupo cultural sintetizam a forma como estruturam o pensamento. Assim, o uso destas pode ajudar a criança a estruturar o pensamento histórico, em especial a crianças em ambientes multiculturais. A forma da narrativa dá maior importância a alguns acontecimentos

sobre outros, no entanto, firma-se na cultura. A narrativa é uma forma de expressar significados interpessoais e para transmitir mensagens transculturais sobre a natureza de partilhar a realidade. É também fórum onde é possível para as pessoas que habitam mundos completamente diferentes, conseguirem partilhar algum entendimento de outros tempos, lugares, pessoas e acontecimentos, conceitos inerentes à compreensão histórica. Podem ser usados diferentes géneros narrativos na disciplina de História, como ficção histórica, biografias, autobiografias, memórias, o importante é utilizá-las para dar sentido aos dados históricos. As autoras chamam a atenção para resultados de estudos que evidenciaram a grande frequência com que as crianças durante a análise de narrativas diziam que o seu interesse pela História, por um determinado tema era *saber a verdade, o que de facto aconteceu*, apontando, portanto, para a investigação histórica, ao seu nível como é evidente. As crianças lendo histórias ficam mais motivadas para lerem outro tipo de textos. Consideram por isso, que as narrativas devem ser especialmente usadas nas investigações para a compreensão histórica das crianças no ensino primário, explorando diferentes géneros narrativos com as crianças, colocando-lhes questões de interpretação e analisando as suas respostas ou solicitando-lhes que elas próprias construam diferentes géneros narrativos (ficção, biografias, autobiografias). Também Levstik e Barton (1996) defenderam que a ficção é um tipo de história que as crianças devem experimentar.

Barton (1996) realizou um estudo qualitativo ao longo de um ano em duas turmas do 4.º e 5.º anos sobre o desenvolvimento da compreensão histórica dos alunos associada a aspectos chave da forma narrativa, isto é, em que medida o impacto da forma narrativa se reflecte na compreensão dos alunos dos processos de mudança ao longo do tempo. A análise que realizou focalizou-se apenas num único aspecto: a tendência para simplificar e distorcer informação através da forma narrativa. O autor assume uma posição crítica ao colocar algumas reticências quanto a um uso privilegiado de histórias, por poderem contribuir para algumas omissões e distorções que verificou existirem no pensamento histórico de crianças do ensino elementar na investigação que realizou. Refere que a narrativa implica selecção criteriosa. Identificou três distorções relacionadas com a forma narrativa da História: 1) o procurarem explicar de forma racional todas as mudanças ao longo do tempo; 2) pensarem no progresso de forma linear; 3) simplificarem a História numa narrativa de limitadas proporções (pp. 72-73). No entanto, também refere que estas limitações e distorções podem ser ultrapassadas e diminuídas através de um ensino adequado da História. Sugere por exemplo que os

professores deverão chamar atenção para o facto das mudanças ocorrerem por razões racionais devendo enfatizar a relação entre as mudanças e vários factores da sociedade (económicos, sociais, tecnológicos, políticos). Deverão também alertar e dar oportunidades aos alunos para se aperceberem que as pessoas no passado pensavam de maneira diferente de nós. No ensino deverá dar-se particular relevo ao como as mudanças ocorreram. Para uma efectiva mudança no pensamento histórico dos alunos, recomendam um estudo mais sistemático “num contexto que inclua actividades autênticas, nas quais os alunos investiguem directamente questões históricas significativas” (Barton, 1996, p. 76).

VanSledright e Brophy (1992) considerando que pouca atenção tem sido prestada à compreensão histórica em jovens adolescentes desenvolveram uma investigação com alunos do 4.º ano quando ainda não receberam sistemática informação sobre História, com o objectivo de obter informação qualitativa sobre o que é que as crianças compreendem sobre História dos Estados Unidos. Neste estudo procuraram analisar as narrativas construídas pelos alunos, a sua compreensão histórica, e os seus processos de pensamento relacionados com a História dos Estados Unidos. Conduziram entrevistas em profundidade com 23 questões abertas, complementadas muitas delas com perguntas explicativas e de insistência (*probes*). Embora reconheçam que o tipo de questões colocadas possa ter encorajado as crianças a contar histórias mas tendo em atenção todas as respostas de todas as crianças este argumento perde força.

Verificaram que mesmo antes do estudo sistemático de História algumas crianças têm interesse por detalhes históricos, em particular pelos comportamentos humanos, e em estabelecer relações causa-efeito e são capazes de construir narrativas coerentes (*storytelling*) de relatos de acontecimentos históricos que compreendem. No entanto, nesses relatos misturam informação histórica com conceitos simples e elaborações da imaginação. Por isso, consideram que “a capacidade narrativa dos alunos pode ser entendida como valiosa e simultaneamente problemática” (p. 851). Defendem que a construção de narrativas permite organizar a informação de forma coerente e estrutural, encoraja a imaginação e potencia a empatia. Constataram que nas respostas dos alunos identificaram os dois níveis propostos por Egan (1989) associados à narrativa: o mítico e o romântico, níveis que são acessíveis a alunos do ensino elementar, mas uma análise mais detalhada das respostas dos alunos revelou a presença dos outros dois últimos níveis, o teórico ou padrão de pensamento e o estudo de detalhes históricos. Apesar de destacarem o papel crucial da imaginação na construção destas histórias, constataram

nos alunos uma incapacidade de contextualização, o que levava a uma fraca interpretação.

As crianças no ensino elementar podem ter unidades sobre determinados tópicos mas quando estudam História de uma forma mais sistemática necessitam de um quadro de referências sobre o qual possam construir e situar as suas compreensões e construções históricas. Isto não significa que se deva iniciar o ensino da História de forma cronológica, mas qualquer abordagem histórica necessita de ser contextualizada no tempo e no espaço, em que para isso se deve utilizar linhas de tempo para localizar acontecimentos, invenções e desenvolvimentos sociais e políticos.

5.6.3. A Narrativa e o ensino de História em Portugal

Também em Portugal, nas reflexões sobre os currículos do ensino básico e em particular no ensino da História encontrou eco a importância da narrativa relacionada com a História, afirmando Noémia Félix:

A narrativa passou nos nossos dias a alimentar ainda a polémica da história convertendo-se em objecto de reflexão conceptual e metodológico, estendendo-se como estrutura ontológica da história.

Cada vez mais, é objecto de estudo a procura de fórmulas que permitam relacionar a estrutura com os acontecimentos e com a narração, investigando-se sobre formas narrativas que iluminem as estruturas em vez de as ocultar” (1998, p. 23).

Roldão (1995a, 1995b) difundindo em Portugal a investigação realizada por Egan (1994) destaca também a importância do uso da narrativa como estratégia a ser utilizada na aula de História, sugerindo propostas concretas para a sua implementação. Considera as narrativas, como um poderoso instrumento de transmissão e estruturação de ideias, crenças, costumes e valores, sendo um dos raros elementos comuns a todas as culturas e civilizações. Reforça a importância que estas desempenharam ao longo de séculos, muitas vezes usadas para veicular mensagens ideológicas, políticas, religiosas ou outras. Por exemplo, Matos (1990) refere-se a esse papel desempenhado pela narrativa nos diferentes regimes políticos na análise que faz das várias reformas educativas. Mas segundo Roldão interessa antes considerá-las como “estruturas organizativas de conteúdos que podem ser utilizadas como estratégias, no sentido de tornar acessíveis e significativos para as crianças os temas que estudam” (Roldão, 1995 a, p.71). Segundo a

autora todo o tipo de narrativas obedece a uma estrutura que assenta em diversos elementos:

- existência de um conflito ou tensão desencadeador da acção;
- protagonismo e personificação do conflito em personagens, indivíduos com as suas características pessoais bem marcadas;
- o desenvolvimento da acção através de uma sequência de eventos narrados em pormenor, através dos quais se desenvolve o conflito ou tensão; -
- conclusão ou fecho que se traduz na resolução (ou na ruptura) do conflito ou tensão que constituiu o fio condutor” (Roldão, 1995 a, p. 71).

Para a autora esta estrutura genérica corresponde com bastante proximidade ao modo como pensam as crianças, como elas apreendem e atribuem sentido à realidade, existindo uma forte relação de proximidade, de fascínio e afectividade entre a criança e a narrativa. A história cria também nas crianças uma situação imaginada, permitindo desencadear mecanismos de identificação ou de rejeição promovendo também o desenvolvimento emocional.

Também Mattoso (2002) destaca as potencialidades da narrativa, afirmando:

trata-se de tirar partido do fascínio que a criança tem por qualquer narrativa e de modo particular pelo conto, para passar do discurso ficcional situado num tempo mítico, ou seja num tempo imaginário e não histórico, para o relato situado no tempo histórico e datável, reconstituído a partir de documentos e inscrita na memória, seja dos contemporâneos, seja dos antepassados (p. 71).

O autor relembra que em termos pedagógicos no passado a pedagogia tradicional, recorria à História narrativa, organizando a História pátria em termos de uma sequência de Histórias dos reis. Era uma forma que permitia transitar de uma forma natural do tempo do conto para o tempo da comunidade pátria. Ao dizer isto não pretende Mattoso preconizar o regresso puro e simples a estes métodos, mas advertir para os perigos de uma ruptura completa do ensino da História com a História narrativa e para a necessidade de ter em conta a capacidade de compreensão das crianças e adolescentes. Realça por isso, o interesse pedagógico da narrativa histórica, sobretudo no 1.º ciclo. Mas reconhece não ser fácil articular a narrativa histórica com o estudo do passado local, tema central do ensino da História no 3.º ano de escolaridade. Afirma que não é fácil encontrar narrativas sobre a História local, mas abundam as lendas. Não há vila ou cidade que não tenha a sua lenda originária. O autor destaca principalmente a importância das lendas nesta sua comunicação *Lendas e mitos no ensino da História*, realçando o contributo destas para o ensino no 1.º Ciclo e 2.º Ciclo, ou seja junto de

crianças e pré-adolescentes, articulando com os programas curriculares. Segundo o autor poderiam utilizar-se para além das lendas históricas também as lendas de carácter propriamente mítico, ou seja com um significado importante do ponto de vista comunitário, mas em que a componente ficcional é dominante. Sobre os pressupostos pedagógicos desta opção considera-a,

não só correcta e adequada ao ensino da História a crianças e pré-adolescentes, mas até da maior importância para que, desde a mais tenra idade, encarem o conhecimento do passado como intimamente ligado à realidade e à vida pessoal e não como um conhecimento livresco e puramente intelectual ou como qualquer coisa sem relação alguma com a vida de todos os dias (Mattoso, 2002, p. 71).

Maria Luísa Freitas tem contribuído nesta área de investigação com vários artigos (Freitas, 2006 a, 2006 b) e (Freitas e Solé, 2003a, 2003b) sobre a importância da narrativa para a promoção da compreensão temporal.

No capítulo “Explorando as Potencialidades da Língua e Literatura Infantil e Juvenil: Compreender a História através de Narrativas” da obra *Língua Materna e Literatura Infantil: Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*, procurou analisar a relação entre as narrativas e a sua associação ao ensino de várias das componentes do Estudo do Meio Social, em especial da História, da Geografia e Etnografia, no curriculum no passado e actualmente. Destaca a diferença do seu uso no passado, em que em certos períodos da História de Portugal (período do Estado Novo) esta foi usada com fins marcadamente ideológicos integradas nos programas de língua portuguesa, mas também no ensino da História de Portugal. Procurou sistematizar em revisão de literatura estudos de investigação realizados em vários países em que tem sido objecto de reflexão o uso de narrativas nos estudos sociais no âmbito de uma renovação do ensino da História e Geografia. Procurou responder à questão: Quais as concepções pedagógicas e didácticas que apontam para esse uso da narrativa? Apresenta e reflecte sobre alguns estudos de investigação-acção a partir de aulas de didáctica de estudo do meio social no Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. Demonstra também a interdisciplinariedade entre o ensino da língua portuguesa e os estudos sociais, nomeadamente o ensino da História e da Geografia, através do uso de narrativas e de outras estratégias a elas associadas, o da exploração de imagens. Na terceira e última parte do capítulo procura responder à questão: Como se implementam na prática essas novas propostas? Em termos práticos, apresenta sugestões para a exploração de duas narrativas (um conto e uma lenda) com exemplificações com base

nas propostas de análise anteriormente apresentadas. Apresenta ainda uma estrutura/lista que foi desenvolvendo e seguindo a sua aplicação por alunas de formação inicial e contínua e que reflecte também várias investigações sobre o uso da narrativa:

- Explorar termos e expressões ligados ao tempo e espaço;
- Localizar temporal e espacialmente a história e/ou os eventos;
- Explorar diferentes aspectos das gravuras (objectos, roupas, mobiliário, ruas, casas);
- Descrever lugares (deduções e inferências);
- Caracterizar personagens;
- Inferir diversos aspectos relacionados com tempo e espaço (com base nas linguagens verbal e iconográfica);
- Identificar semelhanças e diferenças entre o tempo da história e o actual e entre o/s local/ais da história e aquele em que se vive;
- Sequencializar eventos (usando gravuras ou frases);
- Construir linhas de tempo e itinerários a partir dos eventos da história;
- Construir esquemas de relações de parentesco (árvores genealógicas) ou outras;
- Explicar motivos e consequências dos actos/acções praticados;
- Colocar hipóteses sobre o que se irá passar de seguida (em momentos chave);
- Colocar hipóteses sobre o que aconteceria se se alterassem certos acontecimentos;
- Imaginar diferentes fins para a história;
- Contar a história por diferentes narradores/diferentes pontos de vista;
- Explorar sentimentos e emoções das personagens;
- Analisar os valores explícitos e implícitos, estereótipos, atitudes;
- Relacionar diferenças sociais, etárias, etc. entre as personagens e a sua forma de actuar;
- Colocar-se na pele de personagens e explicar como se sentiria;
- Dramatizar a história ou alguns episódios;
- Reconstituir de forma plástica a história ou alguns dos eventos;
- Comparar diferentes versões da história, ou eventos da história com relatos históricos;
- Escrever diálogos, biografias e narrativas semelhantes (reconto) ou diferentes;
- Investigar mais sobre o tempo ou o espaço em que se passa a história ou sobre assuntos de estudos sociais relacionados com a história. (2006 a, p. 314)

Na grelhas com sugestões para exploração do conto e da lenda que a seguir apresenta coloca também uma coluna com a referência às competências acima listadas que em cada momento da exploração se estavam a desenvolver, por exemplo se se tratava de fazer inferências, sequencializar eventos, desenvolver o sentido de duração e cronologia, etc. Tal como referira aquela lista completa não se aplicava ao explorar uma só história, mas seria possível aplicar muitas delas evidenciando-se que na exploração das duas narrativas exemplificadas se aplicavam praticamente todas.

Freitas (2006b) relata parte de um estudo em que analisou o potencial contributo para a educação para a cidadania de contos para crianças entre os 3-12 anos. Neste

artigo debruça-se apenas sobre o conceito de educação global. No conjunto das 1870 histórias de 68 autores que analisou apenas 5% continham pistas para o desenvolvimento de uma educação global de acordo com as características do conceito que definira aprofundadamente. Isto aponta para o facto de nem sempre ser fácil encontrar boas histórias para o fim pretendido.

Freitas e Solé em dois artigos (2003a, 2003b) procuraram analisar as potencialidades pedagógico-didácticas do uso de vários tipos de narrativas e o seu uso no contexto do Estudo do Meio Social.

No artigo de 2003a as autoras procuraram analisar a ligação entre a aprendizagem dos Estudos Sociais, em especial da História, e da Língua Materna, privilegiando a narrativa e a compreensão histórica. Iniciam o artigo com uma breve abordagem da investigação no campo dos estudos sociais, em especial na compreensão histórica, destacando alguns estudos realizados nos Estados Unidos da América e no Reino Unido. Para além de privilegiarem a narrativa e a compreensão histórica, outros aspectos são abordados ligados à oralidade e à escrita em que há uma clara relação entre o Ensino de Estudos Sociais e Português. Concluem que a relação entre o ensino de História e de Português não se limita ao uso de narrativas, está presente também no uso de objectos e gravuras, por potencializar o desenvolvimento da escrita e da oralidade, promovendo-se com estas estratégias a aprendizagem cooperativa que promove a oralidade, assim como também a escrita através do recurso às TIC. Apresentam ainda duas planificações de exploração de narrativas, uma lenda histórica (“O Pátio da Morte”) e um conto para crianças pequenas (“Bisavô e Bisavô”).

O artigo de 2003b centrou-se no uso da narrativa nos Estudos Sociais, em que as autoras apresentam as ideias de alguns autores associados à *Storyline*, desenvolvida na Escócia e a sua variante *Storypath*, desenvolvida nos Estados Unidos. É realçado o contributo de investigações norte-americanas, em especial as de Linda Levstik, em que relaciona o domínio linguístico com a compreensão histórica e estudos ingleses, que articulam o estudo da Língua com os Estudos Sociais. As autoras apresentam a análise de uma lenda histórica (“O Galo de Barcelos”) e de um conto (“O João e as Aves”). Na parte final reflectem sobre o trabalho desenvolvido sobre o tema com alunos da formação inicial de educação de infância e ensino básico – 1.º ciclo e de cursos de complemento de formação científica e pedagógica, concluindo com base nesses exemplos que :

Em todos os casos foi evidente o entusiasmo demonstrado e o considerarem que é uma ótima forma de melhorarem o ensino dos Estudos Sociais, diminuindo a sujeição aos manuais e a exposição do professor. Foi também reconhecido que necessita uma cuidadosa selecção e preparação da exploração das histórias (Freitas e Solé 2003b, p.226).

Vários estudos têm sido realizados no âmbito de dissertações de mestrados no Curso de Supervisão Pedagógica em Ensino da História na Universidade do Minho sobre a utilização de diferentes formas de narrativa no ensino em sala de aula em articulação com as concepções dos alunos. Destaca-se o estudo realizado por Gago (2001) sobre as concepções dos alunos acerca da variância da narrativa histórica. No estudo descritivo e predominantemente qualitativo que realizou procurou investigar o pensamento dos alunos do início do 2.º e 3.º Ciclos de escolaridade, nomeadamente acerca da variância da natureza na narrativa histórica mediante a utilização de diferentes relatos históricos sobre o mesmo assunto histórico. O estudo foi realizado numa escola do distrito de Braga, no ano lectivo de 2000/2001, e nele participaram 76 alunos do 5.º e 7.º anos de escolaridade, da faixa etária dos 10-13 anos. O estudo foi inspirado na investigação realizada por Lee (1996) e Barca (2000), usando dois pares de relatos históricos diferentes, ilustrados com imagens, um sobre o povo romano e a sua presença na Península Ibérica e o outro sobre o Vinho do Porto. A recolha de dados fez-se através de um questionário e de entrevistas para clarificação das ideias dos alunos. Da análise dos dados e com base no modelo proposto por Lee (1996) e Barca (2000) a autora apresenta um modelo com cinco níveis de progressão das ideias dos alunos sobre a variância na narrativa histórica:

- 1- “Contar - A estória”- a compreensão da mensagem é fragmentada, e surge a ideia que as narrativas históricas tratam do mesmo assunto mas com outras palavras. Na narração dá-se relevo ao conhecimento substantivo, ao que aconteceu e como. A diferença nas narrativas está na maneira como os autores as contam, mas têm o mesmo significado.
- 2- “Conhecimento - Narrativa correcta”- a compreensão da mensagem é restrita, justificando a existência de narrativas diferentes por lacunas de informação. Surge a dicotomia narrativas correctas e narrativas erradas, em que estas são inventadas. O passado é visto como algo estático, fixo e dado pela evidência.
- 3- “Diferença - Narrativa correcta/mais completa”- a compreensão da mensagem é restrita e global, em que as narrativas são diferentes porque integram diferentes focos/áreas/dimensões da realidade histórica. A diferença nas

narrativas está associada à quantidade de informação, aos pormenores, a estas serem descritivas ou explicativas. O passado é narrado por vezes de forma enviesada;

- 4- “Autor - Opinião ou narrativa consensual”- a compreensão da mensagem pode ser restrita ou global. A existência de diferentes narrativas resulta de terem sido escritas por historiadores diferentes, que reflectem a sua perspectiva e ponto de vista. O passado é sujeito a interpretações da evidência, em que a subjectividade do autor está presente.
- 5- “Natureza - Perspectiva”- a compreensão das mensagens é global. A diferença nas narrativas está na própria natureza da narrativa, que reflecte o pensamento dos historiadores, as suas interpretações e perspectivas sobre a realidade histórica. O passado é uma reconstrução do historiador.

A autora concluiu, que tal como os estudos de Lee (1996) e de Barca (2000) demonstraram, que não há uma relação directa entre a idade e um pensamento histórico mais elaborado, pois alunos da mesma idade podem apresentar diferentes níveis de pensamento, e verificou que alguns alunos mais novos, de 10 anos, apresentavam formas de pensamento histórico sofisticadas, semelhantes à de alunos mais velhos. Não encontrou diferenças significativas entre os alunos portugueses e os alunos britânicos quanto à explicação da existência de diferentes narrativas. Destaca ainda que os alunos dispõem de ferramentas cognitivas que lhes permitem operar com conceitos relativos à natureza da História, mas salienta também o papel do professor, que deverá contribuir para o desenvolvimento progressivo do pensamento histórico nos alunos, para atingirem níveis mais complexos no domínio da cognição histórica.

Um outro estudo realizado por Fertuzinhos (2004) procurou identificar que tipo de ideias /conhecimentos constroem as crianças a partir de Literatura-Juvenil alusiva à História de Portugal. Para isso utilizou dois géneros narrativos diferentes sobre o mesmo tema histórico: *Formação de Portugal/Reinado de Afonso Henriques*, um texto em prosa e uma banda desenhada. É um estudo de caso qualitativo realizado com alunos do 4.º ano do Ensino Básico, num total de 30 alunos de uma escola suburbana de Guimarães, que ainda não tinham estudado o tema histórico escolhido. O estudo procurou responder a duas questões: “Que tipo de conhecimentos constroem quando lêem um texto em prosa? Que tipo de conhecimentos constroem quando lêem uma Banda desenhada?” Procurou identificar diferenças ao nível da compreensão histórica nos alunos a partir da utilização de géneros literários diferentes, assim um dos grupos

trabalhou o texto em prosa e o outro a banda desenhada. Os alunos construíram uma narrativa (reconto narrativo aberto) e posteriormente realizaram uma ficha de trabalho para verificar a perceptibilidade da leitura das narrativas. A análise dos dados revelou semelhanças e diferenças nos dois grupos, embora os alunos que trabalharam o texto em prosa tivessem revelado uma maior capacidade de construção de narrativa (resumo), por terem um suporte estrutural em termos narrativos, em relação aos que trabalharam o texto em Banda desenhada. Esta mesma superioridade foi evidente ao nível da articulação de conteúdos histórico, mas as diferenças esbateram-se nas respostas de carácter factual. O autor constatou maiores dificuldades sentidas pelos alunos na utilização da Banda Desenhada por não estarem habituados a este género literário. Perante os resultados obtidos sugere um conjunto de estratégias para desenvolver a compreensão histórica das crianças deste nível de ensino. A intervenção do professor é imprescindível, quer na selecção de boas narrativas em termos literários e históricos, quer na exploração com os alunos destas narrativas, assim como é essencial promover o diálogo e a discussão em grupo e incentivar à pesquisa de outras fontes.

Na Universidade do Minho em 2004 realizou-se um *1.ª Encontro sobre narrativas históricas e ficcionais*, organizado por Maria do Céu Melo e José Manuel Lopes, em que surgem várias comunicações, umas relacionadas mais com a análise de diferentes géneros narrativos para o ensino da História, outras sobre a produção e recepção de narrativas em contexto de ensino aprendizagem na sala de aula.

Lopes e Melo (2004) num estudo exploratório através de um inquérito analisar procuraram analisar como os alunos universitários dos cursos de História e de Línguas e Culturas interpretam textos historiográficos e ficcionais. Concluíram que a temática dos textos revelou-se um factor de maior receptividade do que propriamente o tipo de texto. Os alunos distinguiram claramente no texto historiográfico factos históricos, mas não atribuíram qualquer relevo ao narrador/historiador, que no texto literário é valorizado, assim como atribuíram a este último a existência de figuras e recursos estilísticos. A ideologia dos textos é identificada, sem no entanto indicarem os pressupostos teóricos dos historiadores dos textos em análise.

Barca e Gago (2004) debruçam-se sobre os “Usos da narrativa em História”, e questionam a valorização e retorno da narrativa histórica no ensino da História. Sobre a temática fazem o ponto da situação sobre o ensino da História em Portugal e das concepções historiográficas que prevaleceram nas últimas décadas. Procuram indagar através de entrevistas o que pensam os professores da utilização de narrativas no ensino

da História e relatam ainda estudos realizados com alunos sobre a construção e interpretação de narrativas divergentes.

Rego (2004) apresenta um estudo inovador ao debruçar-se sobre a banda desenhada histórica como instrumento pedagógico para o ensino da História, com base na obra *Çufo* de Fernando Relvas.

Integrado no projecto de investigação “Narrativas Históricas e Ficcionalis: recepção e produção por professores e alunos” Melo e Durães (2004) descrevem um estudo realizado com alunos das licenciaturas em História e implementado durante a leccionação da disciplina de História Contemporânea, e que procurou reflectir sobre as seguintes temáticas: “- O texto histórico e o texto de ficção como géneros literários, - A História como ficção e a Ficção como História e - As narrativas dos professores e dos alunos em contexto de ensino-aprendizagem” (p. 59). Os alunos trabalharam sobre o romance de Charles Dickens “Tempos Díficeis” que retrata a sociedade e a economia do séc.XIX. Através da análise das narrativas as autoras procuram identificar os temas que os alunos revelaram após a leitura da obra e a sua interpretação. Concluíram que a análise da obra reflectiu a orientação e o discurso da professora nos temas abordados na disciplina, e pouca autonomia, espírito crítico e iniciativa de pesquisa dos alunos em relação a assuntos que a obra alude. Salientam por último a importância de se promover competências nos alunos ao nível da interpretação e crítica das fontes, mas também em relação à sua natureza formal e ao autor.

Melo e Peixoto (2004) descrevem um estudo implementado no âmbito da disciplina de Metodologia do Ensino da História, do 4.º ano da licenciatura em ensino de História da Universidade do Minho. Foi utilizada a troca de correspondência como estratégia de aprendizagem da História. Em grupo os alunos redigiram uma troca de correspondência entre actores históricos, suportada por pesquisas complementares: 1- Troca de correspondência entre Joaquim Carneiro e Florinda; 2- Troca de correspondência entre D. Pedro e D. Inês; 3-Troca de correspondência entre Van Gogh e Peter Van Woensel; 4- Troca de correspondência entre Charles Darwin e Henslow. Foram retidas algumas conclusões que apontam para orientações pedagógicas da implementação desta estratégia com alunos mais novos: a importância do acompanhamento constante do professor na orientação da pesquisa; a construção do Bilhete de identidade das personagens a partir da consulta de várias fontes; total liberdade na redacção da carta. Concluem que este tipo de estratégia desenvolve a

empatia histórica, e encoraja os alunos a uma postura crítica e analítica das fontes, desenvolvendo-se assim competências essenciais à compreensão histórica.

Solé (2004) não apresenta um estudo, mas sim analisa a importância da narrativa como estratégia pedagógica no ensino da História a alunos do 1.º ciclo, em particular as lendas. São analisadas e exploradas três lendas: O Galo de Barcelos; O pátio da morte e O Milagre das Rosas.

Melo (2004) relata um estudo que desenvolveu com 39 alunos do 5.º ano do Ensino Básico em escolas do concelho de Braga. Após a leitura da obra “A conquista de Lisboa –se eu tivesse estado lá?” os alunos responderam a uma ficha de trabalho. A análise dos dados permitiu identificar os elementos narrativos dos alunos e categorias substantivas. A autora apresenta nas suas conclusões um conjunto de orientações que os professores deverão ter presentes na sua prática quando utilizam narrativas: a primeira prende-se com a selecção da narrativa que deve ser adequada ao nível etário e às competências de leitura dos alunos; a segunda está relacionada com a riqueza dos elementos que a narrativa deve ter, deve permitir que os alunos identifiquem o espaço e o tempo em que a acção decorre, definir os agentes históricos, as suas acções e o que as motivou e quando não são explicitamente referidos os motivos os possam induzir; deverá ter-se em atenção também qual o papel do narrador, e o seu distanciamento face ao narrado. Salienta ainda que “os professores deverão estar atentos à presença do conhecimento tácito dos alunos, promovendo a sua explicitação e o seu confronto com o conhecimento histórico legitimado pelas fontes” (p. 148).

Um outro estudo relatado por Ferreira, Dinis, Leite e Chaves (2004) foi desenvolvido em contexto de sala de aula e procuraram analisar a produção de narrativas numa turma de 23 alunos do 7.º ano sobre a vida Quotidiana em Roma na época romana. O estudo procurou responder a duas questões: “De que modo os recursos históricos-textuais e icónicos-determinam o tipo e conteúdo das narrativas dos alunos? Que tipo de compreensão histórica os alunos apresentam através de uma narrativa de natureza construtivista?” (p. 158). A análise pormenorizada das narrativas permitiu construir uma categorização dos elementos narrativos num total de sete categorias: caracterização; acções; sujeito; espaço; mentalidade e conhecimento tácito. As autoras concluem que os alunos na construção das narrativas apresentaram ideias que resultaram da integração de informação das fontes icónicas e textuais (com base no dossier facultado), utilizando em maior número as fontes icónicas, mas convocaram também o conhecimento tácito e informação das aulas e do manual escolar. Os alunos

consideraram algumas fontes como mais funcionais e relevantes para a construção das suas narrativas em função da personagem escolhida e da descrição do seu dia-a-dia: (escravo(a), doméstico(a), urbano(a), mulher ou homem rico, criança e comerciante).

Dois estudos são ainda apresentados neste encontro que defendem a importância do desenvolvimento da empatia histórica pelos alunos. Assim, o estudo de Cruz e Melo (2004) realizado com alunos do 8.º ano descreve e analisa a construção de diálogos construídos em grupo, uns sobre “Diálogos entre portugueses e “Brasileiros” e outros sobre “Diálogos entre portugueses e “Africanos”. Concluem as autoras que, apesar do género dramático não ser tratado nas aulas de Português, os diálogos construídos revelaram bastante qualidade dramática. A redacção dos diálogos revelou consulta das fontes, apesar de se ter verificado défice na diversidade dos assuntos abordados pelos interlocutores nos diálogos. Salientam a necessidade de se valorizar nas aulas de História outras fontes mais diversificadas que abordem também temas da História social e cultural. As autoras concluem que este tipo de estratégia, promove a compreensão histórica, concretamente a empatia histórica, o espírito crítico e a reflexão sobre a própria construção do saber histórico.

O outro estudo realizado por Barbosa, Gonçalves, Machado e Oliveira (2004) procurou responder à questão: “Qual a disposição empática dos alunos do 8.º ano para o tema “O trabalho Infantil no Século XIX”? O estudo implementado apenas com 8 alunos do 8.º ano permitiu verificar uma disposição empática para com o tema, quer pela sua natureza, quer pela sua actualidade, pois encontram similitudes com realidades do presente, ao nível de situações e valores que lhes permitiu raciocinar em termos lógicos e não se cingirem a uma reconstrução imaginativa do passado.

5.6.4. O Fio da História: *Storypath* e *Storyline*

O *Fio da História* é a tradução proposta por Máximo-Esteves (1998) para a estratégia que nos Estados Unidos é mais conhecida como *Storypath* e nos países do Norte da Europa como *Storyline*. Passaremos a referir-nos sempre a esta corrente com a designação de *Fio da História* por a preferirmos a *narrativa* que é um termo muito mais amplo.

A *Storypath* surgiu na Escócia em 1960, por um grupo de investigadores e professores experientes que desenharam um *novo curriculum*, com o objectivo de ajudar as crianças a dar sentido ao seu mundo, integrando experiências e assuntos que antes se encontravam separados, construindo assim um curriculum integrado. Como pioneiros e

fundadores desta metodologia destacaram-se Steve Bell, Sallie Harness e Fred Rendell, que a implementaram por toda a Escócia. A *Storypath* foi difundida e implementada por vários países da Europa do Norte incluindo Holanda e Dinamarca, assim como nos E.U.A, Canadá e mais recentemente na Austrália. Em 1986, num encontro entre investigadores na Islândia foi proposta a constituição de uma associação internacional *European Association for Educational Design* (EAED) e vários encontros, seminários e congressos foram já realizados em vários países: Alemanha, Dinamarca, Escócia, Islândia, Noruega, Holanda. As enormes potencialidades desta estratégia foram também descobertas e implementadas por educadores de vários países em todo mundo desde a Tailândia, Hong-Kong, Singapura à Lituânia, Grécia, Turquia e também em Portugal.

O *Fio da História* é considerado como um processo de ensino e não como um conteúdo a ensinar, por isso assume-se quase como uma filosofia de ensino e um modelo de organização curricular. Parte do poder da narrativa e a partir desta pode-se criar experiências que envolvam o pensamento humano (Bruner, 1960, 1986; Egan, 1988). Esta estratégia usa a estrutura de uma História: o local do acontecimento, as personagens, e o enredo com incidentes críticos que se sucedem, para organizar conteúdos importantes de Estudos Sociais ou de outras áreas e aprender através de novas experiências. O *Fio da História* baseia-se no princípio que defende que os alunos aprendem melhor quando se envolvem activamente no processo de aprendizagem, tornando-se o centro da aprendizagem. Os estudantes e professores têm papéis complementares na construção do ensino através desta estratégia, valoriza-se a construção do conhecimento pelo aluno, adoptando-se uma concepção construtivista do ensino. Através de questões chave colocadas pelo professor os alunos são encorajados a construir o seu próprio modelo do que devem estudar, a colocar de hipóteses e a procurar evidências pela pesquisa. Numa primeira fase em conjunto os alunos e professores constroem o contexto da História, que pode ser bem diferente do que inicialmente o professor teria planificado, porque o conteúdo da História é construído pelos alunos. O tradicional papel do professor como o detentor e transmissor do conhecimento é posto em causa, dando lugar ao professor como um facilitador da aprendizagem, que orienta o processo de aquisição do conhecimento pelos alunos. Através de “incidentes críticos” introduzidos estrategicamente na História o professor pode promover mudanças nos conhecimento e experiências prévias que estes possuem, envolvê-los no questionamento e na resolução de problemas. Os alunos na resolução dos incidentes constroem novas formas de conhecimento e aprofundam-no, ajudando-os

e preparando-os para tomar decisões perante situações reais. A implementação desta estratégia revela-se como um poderoso instrumento de aprendizagem que dá sentido ao que é aprendido, torna mais coerente o mundo que os rodeia e ajuda-os a situarem-se nele.

Como defensores e impulsionadores da implementação desta estratégia de ensino destacam-se três investigadores: Kieran Egan (Simon Fraser University – British Columbia, Canadá), Fred Rendell e colaboradores (Jordanhill College – Glasgow, na Escócia, actualmente Faculty of Education of the University Strathclyde) e Margit McGuire (Seattle University, Washington – Estados Unidos da América).

Kieran Egan destacou-se no domínio da Psicologia Educacional e dos Estudos Sociais e é uma referência na investigação sobre a compreensão das representações históricas nas crianças com recurso ao envolvimento da imaginação histórica e da narrativa (storytelling). As suas teorias foram construídas com base na reflexão a partir das observações em sala de aula e na investigação desenvolvida a partir da sua dissertação de doutoramento sobre *Mito e História*. Egan (1989) identificou quatro níveis no desenvolvimento do pensamento histórico: a) o mítico, b) o romântico, c) o teórico ou padrão de pensamento e d) o estudo de detalhes históricos. No nível mítico a compreensão histórica implica dar sentido ao passado “ para enfatizar a significância e a validade da experiência presente nos indivíduos, grupos ou nações, o que permite estabelecer sentimento de segurança e de identidade” (p. 281). O nível romântico exemplifica-o como narrativa dramática com sentimentos das personagens, acontecimentos excitantes e pormenores ricos. No nível teórico ou padrão de pensamento a compreensão histórica é caracterizada pela procura de “padrões fundamentais ou acontecimentos de leis na História” (281). No nível quatro há um interesse pelos pormenores históricos, pelas causas, e concentração sobre como as coisas acontecem. Defende o autor que os níveis míticos e romântico são ambos acessíveis a alunos do ensino elementar, porque estes possuem dimensões da história/conto (ex., heróis, enredo), distinções binárias (ex. bom/mau) e intenções humanas (ex. escolhas com base em desejos). Os dois últimos níveis estão mais presentes em adolescentes e adultos especialmente quando interessados pela História. Os níveis propostos por Egan sugerem a passagem de uma explicação com base na imaginação e na fantasia para uma explicação teórica da estrutura mais detalhada.

Na sua obra com a tradução *O uso da narrativa*, Egan (1994) incide particularmente nas histórias infantis, em especial nas histórias fantásticas ou contos de

fadas, com o objectivo de promover nas crianças actividades intelectuais em que se observa a imaginação em acção. Propõe um modelo alternativo de “planificar o ensino que nos encoraja a perspectivar as aulas mais como boas histórias para serem contadas do que como conjuntos de objectivos a atingir” (1994, p.14). Este modelo privilegia determinados princípios que visam estimular a imaginação das crianças, envolvê-las em actividades que integrem realidades enriquecedoras e significativas e em que o aspecto afectivo da aprendizagem é valorizado. Questiona certos princípios, como por exemplo que a aprendizagem das crianças se faz do conhecido para o desconhecido e do concreto para o abstracto. Apesar de não negar totalmente que estes princípios são verdadeiros, aponta limitações ao seu uso estrito por colidirem com a imaginação, sempre presente na mente das crianças. Defende que

[a] um nível muito elementar podemos dizer que existe uma confusão entre a capacidade da criança *exprimir* abstracções e a sua capacidade de se servir delas. É provável que uma criança de 5 anos não consiga definir adequadamente lealdade ou coragem. Mas usa esses conceitos tão profundamente que compreende com eles: usam-nos para darem sentido a novos conhecimentos (1994, p. 25).

Não procura ensinar como se devem utilizar as histórias ou como melhor as contar, procura antes demonstrar “como utilizar e rentabilizar o potencial da estrutura das histórias no sentido de ensinar qualquer conteúdo de forma mais motivadora” (p. 14). As planificações são organizadas a partir de questões organizadas em cinco passos: 1) importância do tema; 2) escolha de conflitos binários adequados ao tema¹⁵; 3) selecção dos conteúdos e organização em formato de história; 4) como concluir, como resolver o conflito binário; 5) como avaliar os resultados alcançados. Apresenta vários exemplos de utilização do modelo proposto, um deles sobre um tema concreto de História – os Vikings. Procurou demonstrar que através deste modelo se podem planificar unidades de História de forma acessível, entusiástica e ao mesmo tempo educativamente válida para crianças do ensino elementar. No entanto, por vezes parece ser ainda um modelo mais centrado no professor do que nos alunos. Chama a atenção que através da forma narrativa se pode organizar os conteúdos dos programas integrando o afectivo com o cognitivo, promovendo nas crianças aprendizagens significativas e motivadoras.

15 Por exemplo sobre o tema comunidade apresenta como possíveis os seguintes conflitos binários: sobrevivência/destruição; segurança/perigo; competição/cooperação; dependência/independência; mudança/estabilidade.

A defesa do uso da narrativa na aquisição dos conteúdos históricos, sobretudo nos primeiros níveis de ensino, não significa que se renuncie a outros tipos de explicações causais e estruturais. Egan (1994), embora defenda o uso da narrativa, adverte para os cuidados a ter com o uso desta estratégia, que não deve converter-se em panaceia para todas as etapas da aprendizagem, pois há o perigo de poder entender-se como um simples retorno a modelos tradicionais de ensino da História ou converter-se em mais um instrumento mecânico de planificação do trabalho.

No site www.storyline.org/history.html encontram-se vários textos sobre o *Fio da História*, dos grandes fundadores e impulsionadores desta estratégia (Fred Rendell, Sallie Harkeness, Steve Ball, Ian Barr e Jeff Creswel) sínteses de como esta surgiu, a sua relação com o curriculum integrado, exemplos de como se pode trabalhar temas interdisciplinarmente através desta estratégia e quais os seus princípios metodologias. Nestes textos salientam-se algumas Ideias-chave que julgamos de especial importância. Consideram tal como Egan que é uma forma de fazer a integração curricular, valorizando-se a interdisciplinaridade, não apenas de conteúdos de Estudos Sociais mas também de outras áreas. O método permite criar um contexto para que no curriculum se estabeleçam várias ligações através de um tópico a estudar. Ilustram através de um exemplo de um modelo conceptual interdisciplinar sobre o tema *voos*, como este pode ser explorado pelas áreas dos estudos sociais, pelas ciências, artes, língua materna, filosofia e matemática. Esta estratégia é diferente da tradicional organização curricular por tópicos pelo facto de no *Fio da História* os temas estarem organizados em episódios dependentes uns dos outros e desenvolvidos a partir de questões chave. Um tópico é explorado e investigado sequencialmente, sem se saber ao certo o desenvolvimento e percurso que irá ser tomado, mas parte-se do princípio que cada episódio depende do precedente. Por isso, os alunos devem planificar cuidadosamente cada um dos episódios, envolvendo-se num processo constante de pesquisa e reflexão. Todo este processo de actividade e reflexão proporcionado pelo *Fio da História* não só os motiva a desenvolver as suas capacidades como os prepara para a vida real.

Os elementos essenciais numa unidade do *Fio da História* são os contextos, as personagens e os acontecimentos. Assim inicialmente começa-se por: 1) definir o contexto (tempo e o espaço), construir o cenário, criar as personagens – pessoas ou/e animais; 2) investigar uma forma de viver; 3) e, por fim, resolver problemas reais.

Exemplificam este método com um diagrama construído por Ian Barr de um tópico de estudo sobre o *Rapto no Espaço*, apresentando os vários episódios, os

elementos essenciais e as áreas disciplinares envolvidas: o contexto (um outro planeta); as personagens (um alienígena); o modo de vida (um dia/semana na vida de um alienígena); Eventos (rapto do alienígena).

Com base em Barr (1988) e Bell (1988) várias potencialidades são apontadas a favor da estratégia O *Fio da História*:

- 1- é centrada nos alunos, partindo das suas experiências e conhecimentos prévios;
- 2- é uma metodologia activa, envolvendo activamente os alunos no processo de aprendizagem, aplicando conhecimentos que possuem e valorizando a pesquisa;
- 3- é muito motivadora, por se sentirem envolvidos na criação do fio da História;
- 4- apresenta uma estrutura orientadora tanto para o professor como para os alunos;
- 5- os *skills* básicos são desenvolvidos em situações semelhantes às da vida real;
- 6- permite a abordagem de problemas difíceis de abordar muitos deles relacionados com certos valores;
- 7- promove sentimentos de respeito entre alunos e professor;
- 8- estimula o uso de tecnologias de acordo com as necessidades;
- 9- permite reconhecer mais facilmente as dificuldades dos alunos e ajudá-los a superá-las;
- 10- proporciona a utilização frequente da aprendizagem cooperativa;
- 11- produz um padrão que pode ser usado várias vezes, com adequações aos temas mas que se mantém interessante e motivador.
- 12- é especialmente adequado para a Língua Materna e Estudos Sociais no ensino primário;
- 13- encoraja as crianças a desenvolverem previamente os seus modelos conceptuais;
- 14- proporciona a integração curricular, com uma estrutura flexível que proporciona aos professores e alunos um ensino motivador, excitante e envolvente.

Creswell refere que ao trabalhar na sala de aula esta estratégia sentiu que era necessário fundamentar as bases teóricas desta estratégia estabelecendo um conjunto de princípios que a informam, contribuindo estes para definir o que é ou não é o *Fio da História*. Estes princípios são fundamentais para guiar os professores na planificação e

utilização adequada desta estratégia, afirmando mesmo que sem estes o *Fio da História* poderá ser reduzido a um conjunto de actividades planificadas para enriquecer um conteúdo do curriculum. Assim propõe os seguintes princípios do método do *Fio da História*:

- *princípio da “história”* – a história faz parte da natureza humana, e sempre foi um meio de transmissão da cultura, da História, da herança ao longo dos tempos. A História tem uma estrutura própria que a torna aliciante para o processo de aprendizagem.
- *princípio da antecipação* – a própria estrutura da história, que é constituída por vários episódios, faz com que a criança permaneça em constante motivação, envolvendo-se internamente pois ela é uma personagem que dela faz parte;
- *princípio do fio (corda) do professor* – o professor delineou o fio da história mas este é flexível, os alunos podem conduzi-lo num ou noutro sentido, tomar várias direcções, mas a intenção inicial da planificação do professor e os objectivos e conteúdos pretendidos mantêm-se;
- *princípio da posse* – cada aluno sente-se responsável pelo projecto, pois está envolvido directamente nele e isso é altamente motivador;
- *princípio do contexto* – deve-se partir de situações reais que a criança conheça, de contextos que lhes sejam familiares. A estrutura da história também é familiar à criança, mas ao mesmo tempo a própria história promove o desenvolver de vários skills, pesquisar e assimilar novos conhecimentos.
- *princípio da estrutura antes da actividade* – deve-se apelar para o que inicialmente as crianças sabem, antes de as questionar para a construção conceptual do modelo. As crianças articulam assim o que sabem com o que procuram saber mediante a colocação de questões a investigar. Estas têm sempre uma estrutura em que se podem apoiar, dando-lhes mais segurança, sabem o ponto de partida, mas cabe-lhes a elas traçar o caminho a percorrer, e estabelecer o ponto de chegada.

Nos Estados Unidos a partir da década de 90 do século passado destaca-se Margit McGuire uma seguidora de Fred Rendell e seus colaboradores. Esta investigadora tem desempenhado um importante papel na implementação e difusão da técnica da *Storypath* (designação por ela criada) muito utilizada no contexto do Estudo do Meio Social como estratégia de ensino. Realizou várias experiências em vários níveis de

ensino implementando esta estratégia, elaborou unidades para vários níveis de ensino sobre diversos temas que difundiu em publicações editadas e através da realização de *workshops* em vários encontros de docentes de Estudos Sociais sobretudo nos Estados Unidos da América, mas também no Canadá e Austrália. Na sua obra mais divulgada, *Storypath Foundations: An Innovative Approach to Teaching Social Studies* (Os Fundamentos do Fio da História: Uma abordagem Inovativa para o Ensino dos Estudos Sociais) apresenta fundamentos teóricos e princípios que lhe estão subjacente, assim como sugestões de carácter prático que consideramos úteis. Apresenta a seguinte estrutura, desenvolvendo-a através de exemplos concretos:

Figura n.º 6- Estrutura do fio da história

Criação do Lugar – Os alunos constroem um cenário apropriado para o *Fio da História*.



Criação das personagens – Os alunos estabelecem quais as personagens e desenvolvem-nas para o *Fio da História*.



Construção do Contexto – Os alunos envolvem-se em actividades que os estimulam a pensar mais profundamente acerca das pessoas e do lugar que tinham criado.



Incidentes Críticos – Os alunos confrontam-se com problemas que condicionam o posterior enredo de o *Fio da História*.



Eventos Finais – Os alunos escolhem um final lógico que encerra o *Fio da História*

(McGuire, 1997, p. 9)

Esta sequência é desenvolvida em vários dias ou semanas, e para cada sequência, como já se referiu anteriormente, o professor apresenta uma série de questões que leva os alunos a procurar resposta para elas e ao mesmo tempo contribuem para que eles próprios coloquem mais questões, discutam e apresentem as suas ideias, se promova o pensamento crítico e a imaginação, apliquem os seus conhecimentos, relacionem e integrem novos conhecimentos, envolvam-se na aprendizagem, cooperem e negociem.

McGuire em colaboração (Cole e McGuire, 2002) desenvolveu investigação sobre a aplicação da *Storypath* demonstrando a sua potencialidade para a utilização da aprendizagem cooperativa e para a educação para a cidadania. Neste estudo realizado durante dois anos em duas turmas, uma em Seattle (E.U.A.) e a outra em Sydney (Austrália) efectuaram-se experiências da aprendizagem construtivista dos Estudos Sociais sobre a família e meio local próximo. O professor planificou esta unidade temática usando como estratégia de aprendizagem a *Storypath*, procurando-se que as crianças pudessem construir o conhecimento e a compreensão sobre as famílias, ao nível da sua estrutura, as heranças, os papéis de cada membro da família e responsabilidades. Realizaram-se várias experiências com recurso a esta técnica para desenvolver nas crianças a compreensão da mais complexa estrutura social, a família, recriando as suas famílias, como estas vivem, assim como desenvolver responsabilidades cívicas destas no meio local, ou na comunidade criada e implementada por elas, permitindo praticar o que aprenderam sobre cidadania.

Utilizaram várias técnicas de recolha de dados: observação na sala de aula; discussão entre investigadores e os professores das turmas; notas de campo; trabalhos dos alunos; no final da unidade realizaram-se entrevistas em *focus* grupos por famílias criadas (grupos de alunos pertencentes à mesma família). Os dados foram analisados qualitativamente e codificados. As autoras analisaram as entrevistas dos alunos, os seus trabalhos, nomeadamente o tipo de famílias construídas, descreveram a natureza e o tipo de entendimento construído pelos alunos acerca destas e compararam os resultados obtidos nas duas escolas. Foram extraídas algumas comparações, tendo-se verificado grandes semelhanças nos alunos dos dois países tanto nas entrevistas como nas tarefas realizadas e mesmo ao nível da compreensão. Os alunos nas duas pesquisas construíram diferentes tipos de famílias, mas que não reflectem necessariamente as suas famílias verdadeiras, a nível de estrutura, hábitos alimentares ou culturais e étnicos. Há no entanto, alguns estereótipos relativos ao género e de carácter étnico. Predominaram nas suas opções a famílias nuclear justificada nas entrevistas por a considerarem a mais “normal”, e só mediante discussão entre o professor e os alunos é que foram constituídas famílias alargadas, em que incluíram avós, primos, tios e tias. A influência dos *media* reflecte-se nos nomes atribuídas às suas famílias e na escolha das suas profissões. Nas biografias das suas famílias escolheram e descreveram actividades que geralmente eles próprios preferem realizar com as suas famílias. O conceito de herança revelou-se particularmente difícil para os estudantes. A *Storypath* possibilitou construir

o contexto para detectar nos alunos os seus preconceitos a nível do género, étnico ou dos papéis na família.

As autoras referem que esta estratégia é muito poderosa, salientando as suas potencialidades para a educação para a cidadania. Outras potencialidades pedagógicas da *Storypath* são referenciadas a esta estratégia. Uma delas prende-se com o envolvimento das crianças na construção do seu próprio conhecimento recorrendo-se para isso à estrutura da narrativa, havendo um maior empenho por parte destas no processo de aprendizagem. Baseia-se esta estratégia na crença de que os estudantes aprendem melhor quando participam activamente no seu processo de aprendizagem, e colocam o aluno e o seu esforço no centro no processo educativo, é por isso uma aprendizagem construtivista. Também o facto de trabalharem em grupo de forma colaborativa reforça e facilita a aprendizagem, contribuindo para a discussão e resolução mais fácil dos problemas/dilemas que se lhes apresentam. Além disso, é um meio para ajudar os estudantes a desenvolver e a demonstrar a sua própria compreensão sobre determinados temas, sendo uma pedagogia que pode ser utilizada com alguma consistência.

A pertinência da utilização desta estratégia para o ensino dos estudos sociais é reforçada e demonstrada por McGuire em várias experiências que realizou. Num artigo em que relata uma dessas experiências (McGuire, 2004) enfatiza o envolvimento dos alunos neste tipo de estratégia, contribuindo para promover a empatia histórica e a imaginação histórica quando “os estudantes participam nesta experiência adoptando o ponto de vista das personagens da narrativa, envolvendo-se no “role-plays” o que permite distinguir entre a imaginação e a realidade na construção da compreensão pessoal do assunto a estudar” (p. 7). Considera a autora que a utilização da narrativa nestes moldes é extremamente adequada no ensino, e a aprendizagem de novos conhecimentos pelos alunos revela-se mais efectiva e com sentido quando estes são associados à narrativa do *filho da História*.

Seguidores desta estratégia na Austrália (Cole, Apostolovski, Foord, 2002) descrevem parte de um estudo (apenas o primeiro ano de investigação) que realizaram durante dois anos com alunos do ensino primário do Sudoeste de Sydney, em que procuraram explorar as ligações entre a *Storypath* no ensino e a aprendizagem na área dos Estudos Humanos e Sociais e o meio ambiente envolvente. O projecto teve o contributo de investigadores universitários e de professores/investigadores que implementaram esta estratégia em sala de aula, pretendeu que os alunos

compreendessem conceitos, que geralmente são vistos como desorganizados e distantes no curriculum tradicional. Em termos de resultados verificaram que com a utilização desta estratégia que utiliza por base a estrutura da narrativa, os alunos se sentiram mais motivados, envolvidos e contextualizados na aprendizagem, desenvolveram um conjunto de *skills* e revelaram uma maior capacidade de aplicação, aquisição e desenvolvimento de conhecimentos.

Síntese

Neste capítulo procedeu-se a uma revisão de literatura sobre vários estudos que tendem a estabelecer uma forte relação entre o ensino de História e de Língua Materna através da utilização de narrativas, outros reforçam a relação entre o domínio linguístico ao nível da compreensão de narrativas e a compreensão histórica. Realçaram-se os estudos ingleses (Cooper, 1995; Cox e Hughes, 1998; Hoodless, 1998, 2002; Husbands, 1996; Seefeldt, 1993) e as investigações realizadas no Estados Unidos da América (Levstik, 1981, 1986, 1989, 1990, 1995; Freeman e Levstik, 1988; Levstik e Pappas, 1987, 1992). Também em Portugal tem-se iniciado investigação nesta área em que se procura articular o uso de narrativa para o desenvolvimento da compreensão histórica e temporal em vários níveis de escolaridade, destacando-se principalmente os contributos para o 1.º ciclo (Freitas, 2006 e Freitas e Solé 2003a e 2003b). Analisaram-se também abordagens integradoras que se apoiam na estrutura da narrativa, designada na Escócia por *Storyline* (Rendell e colaboradores: Bell, 1988; 1988, Barr) e nos E.U.A. e Canadá por *storypath* (McGuire, 1997, 2004; Cole e McGuire, 2002; Egan, 1994) e que em Portugal é designada esta estratégia por *Fio da História* (Máximo-Esteves, 1998; Roldão, 1995b).

Concluiu-se que são vários os investigadores que reconhecem as enormes potencialidades da narrativa para a aquisição de conteúdos históricos, para o desenvolvimento da compreensão histórica e de competências de tempo em todos os anos de escolaridade e em particular no ensino elementar. Vários autores sugerem que as histórias (narrativas) são um meio para introduzir às crianças a História.

PARTE II- O ESTUDO

CAPÍTULO 6- METODOLOGIA

6.1. Desenho da investigação

6.1.1. Estudo de caso

As investigações em educação dificilmente se enquadram numa única das metodologias de investigação clássicas (Jaeger, 1988; Leedy, 1989; Cohen e Manion, 1990; Cohen, Manion e Morrisson, 2001; Tuckman, 2002). A investigação que realizámos insere-se no quadro da investigação educacional de natureza interpretativa e é um estudo de caso¹⁶ (Erickson, 1986).

De acordo com a categorização de estudos de caso de Yin (1993)¹⁷ começa-se por desenvolver um estudo de *caso exploratório* pela realização inicial de um **estudo exploratório** e numa segunda fase, no **estudo final**, assume características de um estudo de *caso descritivo*. Este estudo tem um carácter predominantemente **qualitativo** e pode-se considerar um **estudo longitudinal**¹⁸ pois se pretende descrever o processo de aprendizagem e de compreensão do tempo histórico das crianças do 1.º ao 4.º ano de escolaridade acompanhando-se dois grupos de crianças durante dois anos. Procura-se assim descrever a realidade da aprendizagem num dado momento tendo em conta diversas variáveis mas também perceber as mudanças que acontecem no processo de aprendizagem da compreensão temporal e histórica nas crianças ao longo do tempo. Procura-se assim, neste estudo qualitativo, perceber as mudanças no pensamento das crianças a nível da cognição temporal e histórica.

¹⁶ Robert Yin (1993, 1994) define o estudo de caso como um método de investigação que toma por objecto um fenómeno contemporâneo situado no contexto da vida real; as fronteiras entre o fenómeno estudado e o contexto não são nitidamente demarcadas; o investigador utiliza fontes múltiplas de dados. (1993, p. 59, 1994, p. 13)

¹⁷ Segundo Robert Yin o estudo de caso descritivo apresenta uma completa descrição do fenómeno no seu contexto. Propõe mais dois tipos de estudos de caso, o exploratório e o explicativo. Qualquer um deles pode ser um simples estudo de caso ou de múltiplos casos de estudo. O estudo de caso exploratório visa definir as perguntas e as hipóteses de um subsequente estudo (não necessariamente estudo de caso) ou em determinar a praticabilidade dos procedimentos desejados da pesquisa. Um estudo de caso exploratório apresenta a lista dos dados visando explicar a relação causa- efeito e que causas produzem certos efeitos. (1993, p. 5; p.21)

¹⁸ Segundo Cohen e Manion (1990) “o termo longitudinal é usado para descrever uma variedade de estudos que se realiza durante um período de tempo. (...) e muitas vezes estes estudos estão associados a estudos descritivos e que versam especialmente sobre aspectos do crescimento humano” (p. 102).

Segundo a tipologia proposta por Stake (2000), pode ser também considerado um *estudo de caso instrumental* na medida em que pretendemos através dele evidenciar como é que as crianças desenvolvem conceitos de tempo e as dificuldades sentidas no processo de ensino-aprendizagem, assim como compreender como essa aprendizagem é realizada através de diversas estratégias e procedimentos. De facto não pretendemos com este estudo de caso realizar generalizações, mas antes potencializar as virtualidades de um estudo aprofundado em contextos de sala de aula, com as turmas concretas do estudo (Cohen, Manion e Morrison, 2001). Assim, em certa medida não deixará de ter características de um *estudo de caso intrínseco* ainda na designação de Stake (2000). O autor adverte os investigadores que não devem incorrer demasiado na pretensão de chegarem a generalizações, no entanto afirma a possibilidade de os estudos de casos contribuírem para elas (Stake, 2000, p. 439). Este estudo permitirá a possibilidade de vir a ser comparado com outros estudos similares realizados, pois “um caso singular permite realizar comparações com outros estudos de caso” (Stake, 2000, p. 442).

6.1.2. Descrição do estudo

O estudo decorreu entre 2003 e 2006, tendo-se realizado nos anos lectivos de 2003-2004 e 2004-2005 o estudo exploratório e nos anos lectivos de 2004-2005 e 2005-2006 o estudo final.

No **estudo exploratório** acompanhámos inicialmente duas turmas do 1.º e 3.º ano, em duas escolas, uma urbana da cidade de Braga e a outra peri-urbana da mesma cidade no ano lectivo de 2003-2004. Na escola urbana a turma do 1.º ano era constituída inicialmente por 24 alunos (foi transferido a meio do ano um aluno) e a do 3.º ano por 23. Na escola peri-urbana, acompanhámos uma turma do 1.º ano constituída por 10 alunos e no 3.º ano por 9 alunos. No segundo ano do estudo exploratório em 2004-2005, decidimos acompanhar apenas as turmas da escola urbana de Braga, então no 2.º e 4.º anos, por ser incomportável face à dimensão do estudo continuar com quatro turmas no estudo exploratório.

O **estudo final** foi iniciado no ano lectivo de 2004-2005, e acompanhámos duas turmas da mesma escola urbana de Braga, uma do 1.º e outra do 3.º ano, constituídas respectivamente por 24 e 25 alunos. Estes mesmos alunos foram acompanhados no ano lectivo de 2005-2006, no 2.º e 4.º ano respectivamente.

O estudo exploratório foi uma preparação para a recolha final dos dados. Permitiu definir melhor o desenho final do estudo de caso propriamente dito. Mais importante

ainda foi o contactar com a realidade escolar do ensino primário, com os alunos e com os professores. Realidade essa, que nos era quase desconhecida. Aplicámos e testámos várias estratégias e actividades: linhas de tempo; genealogias, exploração de imagens, exploração de objectos e visitas a museus e narrativas. A dimensão do estudo revelou a necessidade de alguns ajustamentos no desenho previamente estabelecido, assim como a reformulação de alguns materiais pedagógicos utilizados e mesmo de uma ou outra das estratégias de ensino-aprendizagem.

Uma das opções que se impôs foi a de o estudo final ser realizado apenas numa escola, acompanhando-se ao longo de dois anos duas turmas, uma no 1º e 2º anos de escolaridade e outra no 3º e 4º anos. Em suma, o estudo exploratório ajudou-nos a redefinir o plano e os procedimentos a seguir (Yin, 1994). Para ajudar a preparar o investigador para realizar um estudo de caso com qualidade, é necessário planear um treino intensivo de várias sessões, desenvolver e refinar um protocolo de um estudo de caso e conduzir um estudo piloto (Yin, 1994, p. 54).

Este estudo de caso integrou duas vertentes, uma de **entrevistas** aos alunos no início e final do ano lectivo e outra centrada em **intervenções na sala de aula** utilizando-se estratégias diversificadas apropriadas para o ensino-aprendizagem de Estudos Sociais/História.

6.1.2.1. Entrevistas semi-estruturadas

As **entrevistas semi-estruturadas** focaram-se sobre sequencialização temporal a partir da ordenação de imagens e sobre a concepção de passado, História, e aprendizagem de História pelos alunos do 1.º ao 4.º anos. Seguiu-se um modelo adaptado das investigações de Levstik e Barton (1996) e Barton e Levstik (1996).

No **estudo exploratório**, as entrevistas foram realizadas no início e final do ano lectivo 2003/2004 (finais de Setembro e inícios de Junho) e uma das suas finalidades foi testar o protocolo da entrevista (Anexo 1) com alunos do 1.º e 3.º ano. Com a realização das entrevistas no início e final do ano pretendendo-se também averiguar mudanças na compreensão temporal e a eventual evolução/mudança das concepções de passado, História e de tempo histórico, após dois anos de intervenção na sala de aula. No segundo ano da investigação, em 2004-2005 estava planeado entrevistar os mesmos alunos, da escola urbana, então no 2º e 4º anos apenas no final do ano. Porém, por se ter prolongado mais do que o inicialmente previsto a intervenção com os alunos do 2º ano e entretanto, no final do ano lectivo, os alunos terem muitas solicitações para diversas

actividades, não estavam asseguradas as condições mínimas para a sua realização. Assim, estas terceiras entrevistas aos mesmos alunos foram realizadas apenas aos do 4º ano.

A entrevista girou à volta da sequencialização de uma série de imagens e das justificações para a sua sequencialização. A investigadora foi colocando questões tais como: “Qual é a mais antiga e a mais recente? Por que puseste esta antes e esta depois? O que te levou a pensar que esta é mais antiga do que esta?” Continha ainda uma segunda parte com as perguntas: “O que é para ti o passado? O que é a História? Para que serve a História? Com quem, onde e como aprendes História?”, a fim de averiguarmos sobre a concepção de passado e de História, importância e finalidades da História e aquisição do conhecimento histórico.

Para as entrevistas foram seleccionadas imagens referentes a diferentes contextos e épocas históricas sobre a vida familiar que achámos que qualquer adulto seria capaz de sequencializar de forma correcta, seis para o 1.º e 2.º ano de escolaridade e sete para o 3.º e 4.º ano. Esta opção de utilizarmos para os alunos do 1.º e 2.º anos seis imagens e para os alunos do 3.º e 4.º sete. Considerámos que sete imagens seriam demasiadas sobretudo para os alunos do 1.º ano. Assim, não integrámos no conjunto das imagens apresentadas aos alunos do 1.º e 2.º ano a imagem C- retrato da família do 1.º visconde de Santarém pela proximidade temporal desta com a imagem D- família burguesa junto à lareira.

As imagens eram reproduções a cores, mais ou menos do mesmo tamanho (11x 8 cm), plastificadas e facilmente manuseadas por crianças. Representam cenas familiares desde a Pré-História até à actualidade. Apresentamos a lista das imagens, com uma breve descrição do seu conteúdo e a data de cada uma delas.

A- Desenho de uma família da Pré-História, numa caverna, à volta de uma fogueira. Retirada da Enciclopédia da Humanidade, (1990, p. 69), +-10 000 a.C.

B- Iluminura com uma família à mesa, servida por um escravo. Livro de Horas de D. Manuel, atribuída a António de Holanda, c. 1517-1538, Museu Nacional de Arte Antiga.

C- Retrato da família do 1.º Visconde de Santarém num dos salões da sua residência com a esposa e os cinco filhos. Pintura de Domingos Sequeira, 1816, Museu Nacional de Arte Antiga

D (imagem C para o 1.º e 2.º anos) - Pintura de uma família burguesa junto à lareira, com empregada, *Avant le bal* de E. Debat-Ponsan, 1886, Musée des Beaux Arts de Tours.

E (imagem D para o 1.º e 2.º anos) - Cartaz de propaganda do Estado Novo com família rural, 1933-49, Biblioteca Nacional.

F (imagem E para o 1.º e 2.º anos) - Família dos actuais duques de Bragança em sua casa, 1999.

G (imagem F para o 1.º e 2.º anos) - Família dos actuais duques de Bragança, 2003.

Na selecção das imagens, procurou-se abarcar uma distância temporal grande para verificar em que medida os alunos são capazes de sequencializar as imagens independentemente de conhecerem e identificarem diferentes períodos históricos, todos circunscritas a uma mesma temática, a família ao longo dos tempos. Vários critérios estiveram subjacentes à selecção das imagens. Procurámos seleccionar imagens que retratassem essencialmente aspectos da vida social e quotidiana, e em especial que incidissem sobre a temática da família, um dos temas centrais escolhidos a ser trabalhado com as crianças ao longo do projecto. Várias investigações realizadas no ensino de História a crianças, apresentadas na revisão de literatura, (ex. Levstik e Barton, 1996) tem revelado que a História social e concretamente a História da família adequa-se muito mais na escola primária do que a História política.

Para o primeiro lugar da sequência seleccionou-se uma imagem que representasse o período da Pré-História por ser um período histórico facilmente reconhecido e de grande interesse por parte das crianças e sobre o qual estas detêm já bastante informação através dos *media*, livros, museus, etc. A segunda imagem foi seleccionada por se pensar que representaria um período que facilmente o associariam “à época dos reis”, concretamente dos reis de Portugal fazendo assim a transição para imagens menos recuadas no tempo. Procurámos seleccionar as restantes imagens de um período mais circunscrito, 200 anos, tal como é sugerido no estudo de Barton e Levstik (1996) e Levstik e Barton (1996) por serem mais evidentes as diferenças a nível do vestuário, das casas, dos adereços e da tecnologia. Por isso seleccionamos duas imagens do século XIX, uma do início, outra do final, em que estas diferenças são evidentes apesar de serem cronologicamente próximas. As três últimas imagens correspondem ao século XX-XXI, a de meados do século XX, que representa uma família pobre/rural surge com o objectivo de verificar em que medida as crianças são capazes de identificarem

temporalmente determinados contextos independentemente da situação económico ou social retratada e de reconhecerem a simultaneidade temporal de realidades socioeconómicas diferentes e ao mesmo serem capazes de observar as informações escritas contidas na imagem. As duas últimas imagens próximas de nós e da mesma família, foram seleccionadas para que as crianças pudessem explicar através da sua sequencialização que se trata da mesma família após alguns anos e assim identificar um menor intervalo de tempo entre elas. Não se pretendeu com esta selecção de imagens integrar diferentes períodos históricos, dado que não faz parte da sua aprendizagem neste nível de escolaridade. Por isso optou-se por seleccionar imagens que retratassem o mesmo tema, a vida familiar, em diferentes épocas, e na sua maioria referentes à sociedade portuguesa, onde facilmente são identificadas diferenças temporais. Esta preocupação de abranger um maior intervalo de tempo entre as imagens esteve presente no estudo realizado por Barton (2002), ao utilizar um conjunto de nove imagens do ano 10 000 até à actualidade (Set B), para poder comparar o tipo de explicação dada pelos alunos comparativamente a uma sequencialização de imagens referentes apenas a 200 anos (Set A).

Esta primeira entrevista realizada no estudo exploratório aos alunos do 1.º e 3.º anos, deu algumas indicações que confirmavam resultados de estudos semelhantes dos estudos dos investigadores acima referidos, as crianças desta idade têm muitos mais conhecimentos históricos e competências relacionadas com o tempo do que defendiam alguns estudos que seguiram as teorias piagetianas.

O protocolo destas entrevistas foi o utilizado no ano lectivo seguinte (2004-2005) com os os alunos do 3º ano, então já no 4.º ano com o objectivo de averiguar mudanças na compreensão temporal e a eventual evolução/mudança das concepções de passado, História e de tempo histórico, após dois anos de intervenção na sala de aula.

O protocolo das entrevistas testado no estudo exploratório (Anexo 1) permitiu confirmar a adequação das imagens seleccionadas, assim como ajustá-lo para as entrevistas do estudo final, apenas com ligeiras alterações (Anexo 2). Acima de tudo contribuiu para a investigadora melhor direccionar a entrevista aos alunos, adequar a linguagem e reforçar as questões subjacentes aos objectivos previamente definidos, visando compreender a concepção de tempo veiculada pelos alunos, a ideia de progresso e de mudança presente nas suas justificações, a compreensão histórica e a própria noção de História e de passado, assim como verificar as implicações das

intervenções em sala de aula no desenvolvimento dos conceitos de tempo e de compreensão histórica nestes alunos.

Quanto à implementação da entrevista esta foi realizada individualmente, em lugar sossegado num espaço fora da sala de aula, inicialmente foram-lhe apresentadas as imagens duas a duas, mas no estudo exploratório rapidamente nos apercebemos que os alunos mais facilmente sequencializavam as imagens quando as observavam no seu conjunto. Por isso mesmo no estudo final esta estratégia foi abandonada e apresentadas todas ao mesmo tempo.

Estas entrevistas foram registadas em áudio usando para isso gravador de alta definição, transcritas pela própria investigadora (Anexo 3) e posteriormente analisadas e categorizadas. Efectuámos uma primeira categorização das entrevistas, partindo da problemática subjacente à realização destas, das questões iniciais de investigação, das questões do protocolo, mas também nas ideias emergentes das respostas dos alunos.

Como suporte informático recorreremos ao NVivo 2.0, software usado na investigação qualitativa (Using NVivo in Qualitative Research).

No **estudo final**, após análise das entrevistas do estudo exploratório, achámos que algumas das questões do protocolo final da entrevista semi-estruturada deviam ser melhor colocadas aos alunos, e por isso foram redigidas com uma linguagem mais acessível, para que as percebessem mais facilmente e foram colocadas outras questões intercalares (*probes*) para direccionar e melhor compreender as respostas dos alunos. As entrevistas foram realizadas no início e no final do 1º e 3º anos no ano lectivo de 2004/2005 e no 2º e 4º anos mas apenas no final do ano lectivo de 2005/2006, portanto três entrevistas a cada um dos alunos.

6.1.2.2. Intervenções na sala de aula

Nas **intervenções em sala de aula** foram utilizadas metodologias diversificadas de ensino de História. Foi estabelecida uma planificação rigorosa das intervenções e calendarização das sessões. A planificação das intervenções e respectivos materiais, seguindo as várias metodologias e estratégias, foram elaboradas pela investigadora. Apresentamos um exemplo de uma dessas planificações no anexo 4. Nos capítulos da análise dos dados das intervenções são apresentados em anexo os materiais de algumas dessas intervenções.

No início do ano foi apresentada aos professores das turmas, tanto no **estudo exploratório** como no **estudo final** uma planificação geral com as várias actividades e

sugerida uma calendarização (por exemplo início do mês de Novembro, meados do mês ou final do mês) que foi sendo ajustada de acordo com o programa e o calendário das actividades próprias da turma, para não perturbar o seu normal funcionamento, por isso apesar de as sessões serem previamente marcadas, o dia e hora era novamente combinado sempre com antecedência e apresentada e discutida previamente a planificação da sessão. A duração das sessões variou de acordo com as propostas de actividades/tarefas, assim algumas sessões podiam durar apenas 30 minutos enquanto outras duravam várias horas. Também algumas actividades implicaram várias sessões realizadas em dias consecutivos ou alternados. Pela grande diversidade e complexidade de algumas das actividades propostas a periodização das sessões e a duração destas nem sempre foi constante como se pode ver pelos quadros sínteses das actividades (Anexo 5 e Anexo 6).

No **estudo exploratório** realizaram-se no 1.º, 2.º e 3.º anos seis actividades e sete no 4.º ano. Entende-se **actividade** como um conjunto de tarefas a realizar pelos alunos que podem integrar uma ou várias estratégias e metodologias de ensino-aprendizagem, com grandes semelhanças ao que habitualmente se designa por unidades de ensino. No 1.º e no 3.º anos cada actividade correspondeu apenas a uma sessão (1 dia). No 2.º todas as actividades corresponderam a uma sessão (1 dia) exceptuando a **5.ª actividade - Trabalhar unidades de tempo: o uso do calendário e linhas de tempo** que teve a duração de 3 sessões. No 4.º ano as nove actividades foram implementadas em 18 sessões (Anexo 5).

No **estudo exploratório** os professores e a investigadora reflectiram sistematicamente sobre a adequação das actividades e materiais tendo alguns deles sido reformulados para o **estudo final**, enquanto outros se mantiveram e muito poucos foram totalmente substituídos ou abandonados. Também foi sugerido pelos professores do estudo exploratório que algumas actividades, por serem demasiado grandes e implicarem várias horas, deveriam ser realizadas em várias sessões, recomendações que tivemos em conta na planificação das actividades para o estudo final. Apercebemo-nos no estudo exploratório que os alunos das turmas têm ritmos de trabalho muito diversos, e que este variava também muito significativamente com o nível de escolaridade. Assim, actividades que julgávamos que os alunos realizariam em 30 minutos por vezes demoravam 1 hora. No capítulo 7, ao descrever-se brevemente as actividades implementadas, analisam-se os reajustamentos necessários para a implementação do

estudo final, assim como as actividades que foram reformuladas, as que foram substituídas e porquê e as novas incluídas no estudo final (Anexo 7).

No **estudo final** realizaram-se no 1.º ano seis actividades ao longo de nove sessões, no 2.º ano sete actividades com um total de 21 sessões, no 3.º ano seis actividades em seis sessões e no 4.º ano seis actividades desenvolvidas em 23 sessões. O maior número de sessões implementadas no 2.º e 4.º anos do estudo final prendeu-se com uma decisão de se realizarem sessões (aulas) mais curtas para a realização das tarefas, mas também com um objectivo de uma maior incidência na observação dos mesmos alunos no segundo ano do projecto (Anexo 6).

A participação dos professores da turma neste projecto foi importante, mesmo no estudo final, pelo seu envolvimento na recolha de dados, na implementação de algumas actividades, nas reflexões no final das sessões e no seu contributo para a validação dos diários. Assim, este estudo de caso poderá de algum modo ter características da investigação-acção colaborativa (Cohen e Manion, 1990, Cohen, Manion e Morrison, 2001; Kemmis e McTaggart, 1992, 2000). Embora não fosse objectivo deste estudo alterar as práticas dos professores das turmas envolvidos, este projecto contribuiu para estes reflectirem, repensarem e, esperamos, reformularem as suas práticas.

6.2. Definição da população

6.2.1. As escolas

A selecção das escolas surgiu um pouco por conveniência da investigadora, por se situarem próximas do IEC, o que facilitava as deslocações. Tínhamos decidido que iríamos realizar o estudo em Braga, por ser este o meio escolar onde nos movimentávamos melhor e por conhecermos algumas professoras destas escolas que nos podiam ajudar a apresentar o projecto e solicitar a disponibilidade de professores para participarem nele ao longo de dois anos. Nas várias escolas previamente seleccionadas e contactadas para apresentar este projecto de investigação, a receptividade não foi a que inicialmente tínhamos imaginado. A relutância perante projectos que implicam a presença de outra pessoa na sala de aula é um factor de inibição e de rejeição por parte de alguns professores, associado por vezes a argumentos sobre o comportamento difícil da turma. O receio de poderem ser alvo de observação das suas práticas terá sido também um factor que poderá ter obstado a uma adesão inicial, assim como o factor tempo e trabalho que isso lhes poderia trazer. Reunimos

com vários professores e comissão executiva de várias escolas. A única condição que pusemos foi a da preferência por professores efectivos que pudessem acompanhar as turmas respectivas ao longo de dois anos lectivos.

6.2.1.1. Escolas do estudo exploratório

O estudo exploratório foi realizado em duas escolas, uma escola urbana da cidade de Braga e outra escola peri-urbana da mesma cidade, que dista cerca de 5 km da cidade. A escola de Braga localiza-se no centro de Braga, tem uma razoável dimensão e é uma escola que tem mantido com o IEC uma frutuosa colaboração em vários projectos. A outra escola, uma escola centenária, é de pequena dimensão e integra Jardim-de-Infância e duas salas de 1.º Ciclo. Uma sala integra o 1.º e o 2.º ano e a outra sala o 3.º e o 4.º ano.

Neste primeiro ano do estudo acompanhámos duas turmas, uma do 1.º ano e outra do 3.º ano de escolaridade em cada uma das duas escolas. Fomos bem recebidas em ambas, a primeira por efectivamente ter já alguma tradição em colaborar em vários projectos realizados com a nossa instituição, o IEC, e com os seus investigadores, a segunda por ter como responsável de coordenação uma professora que realizou o Curso de Complemento na nossa instituição. No ano lectivo de 2003-2004, em que iniciámos o estudo exploratório, poucos eram os professores efectivos da escola urbana que tinham estes níveis de escolaridade e aqueles que reuniam estas condições não se sentiram motivados para o projecto. Contámos assim com a disponibilidade de duas professoras destacadas que apenas participaram no 1.º ano de investigação do estudo exploratório, portanto nas turmas do 1.º e 3.º ano.

No segundo ano do estudo exploratório tivemos que optar por prosseguir o estudo em apenas uma escola. Apesar da prestável colaboração dos professores da escola peri-urbana, a opção recaiu na escola do centro da cidade que reunia as melhores condições para um projecto desta natureza, apesar da forte mobilidade dos professores não permitir cumprir a condição que inicialmente colocamos, a da continuidade dos professores com a turma nos dois anos.. Um dos motivos que nos levou a isso foi por se tornar incomportável acompanhar 6 turmas num ano, pois no ano de 2004-2005 iniciamos o estudo final em duas turmas e acompanhamos no estudo exploratório as turmas que transitaram para o 2.º e 4.º ano. Um outro motivo que nos levou a não continuar a realizar o estudo exploratório na escola peri-urbana foi o de este estudo não

pretender ser um estudo de múltiplos casos, nem um estudo comparativo entre alunos de meios escolares diferentes e em contextos diferentes.

6.2.1.2. Escola do estudo final

O estudo final foi realizado apenas na escola urbana de Braga tendo-se acompanhado no ano lectivo de 2004-2005 uma turma do 1.º ano e outra do 3.º ano, e no ano lectivo de 2005-2006 as mesmas turmas no 2.º e 4.º ano respectivamente.

A escola urbana de Braga integra um Jardim-de-infância e uma Escola Básica do 1.º Ciclo, estando estes dois estabelecimentos de ensino integrados, de acordo com o sistema de autonomia, administração e gestão, desde 26 de Maio de 1998, constituindo um agrupamento. Está localizada no centro da cidade, próxima das principais avenidas e instituições públicas e de outras instituições de cariz educativo.

A população abrangida por este agrupamento é bastante diversificada social, económica e culturalmente. Por outro lado é constituída por crianças residentes na área de freguesia e por um grande número de crianças oriundas das freguesias circundantes à cidade que frequentam esta Escola pelo facto dos seus pais ou encarregados de educação, trabalharem nos estabelecimentos comerciais ou serviços públicos situados nas proximidades. São ainda canalizadas para esta Escola todas as crianças em idade escolar, do sexo masculino, acolhidas numa instituição que acolhe crianças em situação de risco.

O horário de funcionamento do 1.º ciclo é o regime normal, manhã: 9h às 12h, com intervalo de 30 minutos (10h30m/11h00) e de tarde: 14h às 16h, com intervalo de 15 m (14h45m/15h).

6.2.2. Os professores

6.2.2.1. Estudo exploratório

No estudo exploratório participaram no 1.º ano da investigação, ano lectivo 2003-2004, quatro professoras. Na escola urbana da cidade de Braga a professora do 1.º ano possuía 24 anos de experiência profissional e a professora do 3.º 25 anos de experiência profissional e realizou o Curso de Complemento em Orientação Educativa. Ambas encontravam-se destacadas nesta escola. Na escola peri-urbana da cidade de Braga a professora de 1.º ano tinham mais de 20 anos de serviço e completou no ano anterior o Curso de Complemento na área de Estudo do Meio. A professora do 3.º ano era recém

licenciada e encontrava-se a substituir a professora por se encontrar em licença de maternidade e que viria a participar no projecto a partir do mês de Abril.

A experiência e o meu envolvimento nestas escolas foram muito positivos, contribuindo para um maior interesse e participação dos professores no nosso projecto de investigação. O meu envolvimento no meio escolar e o contacto com outros professores, assim como o relato das actividades realizadas ao longo do ano pelas professoras envolvidas no estudo exploratório permitiu criar uma maior adesão à participação dos professores para o estudo final.

Como já se referiu, o 2º ano do estudo exploratório processou-se, apenas na escola urbana da cidade de Braga, nas mesmas turmas, que transitaram para o 2.º e 4.º ano respectivos, mas com outros professores. O professor da turma do 2.º ano, possuía 25 anos de experiência profissional, os últimos em outras funções não docentes, tendo realizado no IEC o Curso de Complemento em Novas Tecnologias de Ensino. A professora do 4.º ano, com 29 anos de carreira na docência, realizou também no IEC o Curso de Complemento na Área de Expressões Artísticas.

6.2.2.2. Estudo final

Para o estudo final que se iniciou no ano lectivo de 2004-2005, um novo problema surgiu em relação à turma do 1.º ano de escolaridade. A escola não possuía nenhum professor efectivo que iria iniciar este nível de escolaridade. Tivemos que aguardar pela colocação dos professores para poder novamente apresentar o projecto de investigação. O voluntariado mais uma vez foi o método que se impôs. A professora do 1.º ano que se prontificou a colaborar connosco tinha sido aluna do IEC, possuía mais de 5 anos de experiência profissional e encontrava-se a realizar o Mestrado na área da Saúde. A professora do 3.º ano é efectiva na escola, com 30 anos de serviço e também ela se dispôs no final do ano lectivo anterior a participar no projecto. Esta professora reunia a condição que inicialmente impusemos a de continuar com a turma nos dois anos em que se desenrolou o estudo, tendo sido a professora destes alunos no 4.º ano. Os alunos do 1.º ano que transitaram para o 2.º ano tiveram nesse ano um professor com 24 anos de experiência profissional, encontrando-se a realizar o 2.º ano do Curso de Complemento na Área de Animação Sócio Cultural- Educação Comunitária, também no IEC.

6.2.3. As turmas

6.2.3.1. Estudo exploratório

Na escola peri-urbana eram 10 alunos do 1.º ano, cinco do sexo feminino e cinco do masculino, com idades compreendidas entre os seis e os sete anos. Estavam integrados numa turma com alunos do 2º ano. A profissão dos pais é bastante diversificada. Quanto à escolarização dos pais esta vai desde a 4.ª classe à licenciatura, predominando os que tinham o ensino secundário. O rendimento escolar dos alunos desta turma era razoável.

Nesta escola o 3.º ano era constituído por nove alunos, dois do sexo feminino e sete do sexo masculino, com idades compreendidas entre os oito e os dez anos. A turma estava integrada na sala com o 4.º ano. Há uma certa uniformização quanto à actividade profissional dos pais, sendo predominantes actividades no sector fabril metalúrgico e vidreiro e de ofícios. As mães estão maioritariamente ligadas a serviços domésticos. A escolarização dos pais vai desde o 4.º ano ao 12.º ano, predominando uma escolarização baixa (4.º ano e 6.º ano). Revelou-se uma turma com grandes discrepâncias a nível de rendimento escolar, com alguns alunos a revelarem problemas de concentração.

Na escola urbana da cidade de Braga, no estudo exploratório participaram duas turmas, no ano de 2003-2004 uma do 1.º ano e outra do 3.º ano que foram acompanhadas no ano lectivo de 2004-2005 no 2.º e 4.º anos respectivamente. O 1.º ano era constituído por 24 alunos, 14 do sexo feminino e 10 do masculino, com idades compreendidas entre os seis e os sete anos. A turma do 2.º ano integrou mais um aluno, com nove anos ficando com 25 alunos. A turma do 3.º ano inicialmente era constituída por 23 alunos, tendo sido um aluno transferido a meio do ano ficando com nove alunos do sexo feminino e 13 do masculino, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos. No 4º ano, foi integrado na turma um aluno retido, e uma aluna foi transferida para outra escola, ficando a turma constituída por 22 alunos.

A diversidade profissional dos pais dos alunos do 1º/2º ano reflecte características de uma população activa cidadina que trabalha nos serviços, comércio e ensino. Esta grande diversidade profissional reflecte-se nas habilitações literárias dos pais, que vão desde o 4.º ano à licenciatura, sendo mais elevado o nível de escolarização das mães do que dos pais, tendo dez mães e seis pais frequentado o ensino superior. Só duas alunas vivem apenas com as mães e um aluno está ao cuidado dos avós. A turma revelou-se a nível de rendimento escolar razoável, com um grande número de alunos a revelarem

capacidades de rendimento elevado, contrastando com um número reduzido de alunos que no 2.º ano tiveram apoio individualizado para superarem dificuldades de aprendizagem, nomeadamente três alunas.

A heterogeneidade profissional dos pais é ainda mais acentuada na turma do 3º/4ºano, mantendo-se as características de uma turma citadina, em que os pais exercem profissões associadas a serviços, ensino e comércio e a indústria. As mães por sua vez apresentam uma maior uniformização profissional, concentrando-se no sector do ensino, nos serviços e comércio. Quanto ao nível de escolarização dos pais, este é de certo modo equilibrado entre pais e mães, mas menos escolarizados que os da turma do 1.º ano, com um nível de escolarização do 4.º ano ao ensino superior, predominando, um nível baixo a médio. A turma revelou-se razoável no aproveitamento mas com grandes desníveis de aproveitamento, com alguns problemas de comportamento e de disciplina, que vieram a melhor ao longo dos dois anos em que decorreu a intervenção.

6.2.3.2. Estudo final

No estudo final, que decorreu nos anos lectivos de 2004-2005 e 2005-2006, participaram duas turmas da escola urbana da cidade de Braga, uma no 1.º e 2º anos e outra no 3º e 4º anos. A turma do 1.º ano era constituída por 24 alunos, 10 do sexo feminino e 14 do masculino, com idades compreendidas entre os seis e os sete anos. A turma do 3.º ano era constituída por vinte e cinco alunos, nove do sexo feminino e 14 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos de idade. Ambas se mantiveram sem alterações ao longo dos dois anos.

Na turma do 1º ano quatro alunos são filhos de pais separados e dois irmãos vivem com os avós. Esta realidade familiar revelou-se extremamente importante no nosso estudo, pois sentimos algumas dificuldades na obtenção de alguns dados informativos sobre o agregado familiar destes alunos, assim como inicialmente alguma relutância em facultar documentação de carácter familiar indispensável para algumas actividades realizadas que implicavam o apoio da família. Cada vez é maior esta realidade nas nossas escolas, onde o aumento do número de divórcios, separações e a constituição de novas famílias compostas, resultando de segundos casamentos é reflexo da sociedade actual. A diversidade profissional dos pais está também presente nos alunos desta turma, predominando o sector de serviços, comércio, indústria e restauração. Relativamente às mães, verifica-se também uma grande diversidade profissional, associada a serviços, saúde, comércio e ensino. No que respeita às

habilitações literárias dos pais verifica-se a nível geral uma maior qualificação académica em relação às turmas do estudo exploratório, tendo como habilitações mínimas os pais o 6.º ano, sete deles possuem o ensino secundário e quatro a licenciatura. Em relação às mães estas apresentam em média mais qualificação que os pais, com oito a possuíram o grau de licenciatura, e seis do ensino secundário, as restantes o ensino básico (1.º e 2.º ciclo). Quanto ao aproveitamento a turma é razoável, com um número considerável de alunos com bom aproveitamento e conhecimentos resultantes de experiências culturais e familiares. No entanto, a turma apresentava alguns problemas a nível de comportamento, sendo necessário constantemente canalizar as energias destes para as actividades.

Na turma do 3º ano apenas um dos alunos teve apoio individualizado fora da sala de aula, prestado por uma professora do Ensino Especial. Esta turma teve desde o 1.º ano a mesma professora, o que se reflecte nas características muito próprias desta turma, que se revela a nível do aproveitamento, podendo este ser considerado bom, assim como no comportamento exemplar dos alunos. Não poderemos deixar de referir também o envolvimento dos pais e encarregados de educação, que sempre se dispuseram desde o início a colaborar e a envolverem-se em tudo que lhes era solicitado. Apenas dois alunos vivem com as mães, por serem filhos de pais separados. Quanto às actividades profissionais dos pais e encarregados de educação, esta turma apresenta também uma grande heterogeneidade de profissões típica de uma turma de uma escola urbana, predominando mais uma vez o sector dos serviços, saúde, comércio, construção civil e ofícios, ensino e indústria. A maioria dos pais exerce uma profissão associada aos serviços. As mães também exercem uma profissão, à excepção de duas que são domésticas. Predominam as profissões ligadas ao ensino, serviços e comércio. Relativamente às habilitações literárias, mais uma vez se verifica que as mães possuem mais habilitações literárias do que os pais, tendo onze um curso superior, dez com licenciatura e um com mestrado, enquanto só sete pais possuem curso superior, seis com licenciatura e um bacharelato. Apenas três mães, possuem o 1.º ciclo, uma o 2.º ciclo, três o 3.º ciclo, uma o 11.º ano e seis o 12.º ano. É no entanto maior o número de pais que possuem o ensino secundário, seis o 12.º ano e três o 11.º ano e quatro possuem apenas o 2.º ano e três o 3.º ciclo.

Não foi possível seguir uma turma do 1º ao 4º ano como teria sido ideal. Porém, conseguiu-se acompanhar os alunos ao longo dos quatro anos de escolaridade, com idades entre os seis e os 10 anos, e fazê-lo com a mesma turma em cada uma das duas

etapas em que tem sido tradicional dividir o ensino básico - 1º ciclo: 1º e 2º anos e 3º e 4º anos. Tanto as entrevistas como as intervenções na sala foram desenvolvidas com esses dois grupos de alunos durante dois anos. Acresce ainda que no estudo exploratório se seguiu o mesmo procedimento. Assim, todos os anos de escolaridade foram objecto de estudo por duas vezes e também por duas vezes se seguiu o mesmo grupo de alunos durante dois anos.

6.3. Procedimentos éticos

No início do trabalho de campo, que começou com o estudo exploratório, contactámos duas escolas da cidade de Braga e uma peri-urbana, no ano lectivo de 2003-2004. Começamos por falar com os Directores dos Conselhos Executivos, descrevendo o projecto de investigação, expondo os objectivos deste e a necessidade de este ser implementado em duas turmas, uma do 1.º e outra do 3.º ano que seriam acompanhadas ao longo de dois anos. Escrevemos uma carta a cada Conselho Executivo, onde descrevemos o nosso projecto, os objectivos, a metodologia e implicações de forma a sermos objectivos nas nossas pretensões para poder ser transmitida de forma clara aos professores (Anexo 8, Anexo 9). Salientámos que o nosso objecto de estudo era os alunos e nunca os professores, e que este tipo de projecto não acarretaria trabalho extra para estes ou para os alunos, contemplando os conteúdos programáticos e em especial os objectivos da área de Estudo do Meio Social. Seguimos as recomendações de Erickson (1986) que salienta que

os indivíduos estudados, em especial os que se estudam como sujeitos centrais da investigação, devem estar a) o melhor informados que seja possível dos propósitos e actividades da investigação que será realizada, assim como de qualquer exigência (trabalho adicional) ou problemas que lhes possam surgir pelo facto de serem estudados; b) proteger de eventuais problemas de carácter psicológico ou social, como sejam situações embaraçosas ou a possibilidade de serem objecto de sanções administrativas (p. 141).

Os directores executivos apresentaram o projecto aos professores em reunião. Quando nos dirigimos novamente às escolas seleccionadas, uma das Directores Executivas, alegou que na escola nenhum professor demonstrou interesse em participar no projecto, apresentando algumas justificações dadas por professores que já tinham participado noutros projectos de investigação realizados no âmbito de projectos institucionais e ligados ao ensino superior, alegando o imenso trabalho que tiveram, acrescido ao trabalho lectivo desse ano.

Na outra escola urbana de Braga, que constantemente colabora com o IEC, e em que se já se desenvolveram vários projectos de investigação, apresentámos ao Conselho Directivo o nosso projecto nos mesmos moldes apresentados na outra escola. Após reunião com os professores da escola, a Directora comunicou-nos que na reunião nenhum professora se disponibilizou de imediato a participar no projecto, tendo no entanto demonstrado alguns professores interesse em saber mais acerca do projecto. Não havendo impedimento por parte da Direcção Executiva, sugeriu a Directora que a investigadora deveria reunir com os professores do 1.º e 3.º ano e apresentar melhor o projecto. Assim procedemos, apresentámos o projecto, e esclarecemos as dúvidas que surgiram em alguns professores. Insistimos que o projecto não implicaria mais trabalho, que o objecto de estudo se centrava nos alunos e nunca nos professores e seria garantido o anonimato. Pusemos como única condição a preferência por professores efectivos, que continuariam com a turma no próximo ano lectivo, dado tratar-se de um estudo longitudinal. Apenas se disponibilizaram duas professoras que se encontravam destacadas neste ano lectivo, não sabendo se no ano seguinte estariam nesta escola.

Relativamente à escola peri-urbana, o facto de conhecermos a Directora Executiva, por ter sido nossa aluna no IEC, facilitou todo o processo, abrindo-nos de imediato todas as portas, aceitando participar no projecto e apresentando a professora da sala do 3.º e 4.º ano que também prontamente aderiu a este.

Depois de termos encontrado as escolas e os professores que iriam trabalhar connosco no projecto, formalizámos por escrito as devidas autorizações aos dois agrupamentos de escolas (Anexo 8 e 9) e ao Centro da Área Educativa de Braga (Anexo 10). Apenas de um dos agrupamentos obtivemos autorização por escrito (escola peri-urbana), e foi-nos transmitido oralmente pela Directora Executiva da escola urbana a autorização por parte do agrupamento. Obtivemos a devida autorização do CAE de Braga. No início de cada ano lectivo foram solicitadas às respectivas entidades, agrupamento de escolas e Centro da Área Educativa de Braga a renovação do pedido de autorização (Anexo 11, Anexo 12) tendo este último concedido autorização para os três anos do projecto. No ano lectivo de 2005-2006 voltamos a pedir autorização por escrito ao agrupamento da escola urbana (Anexo 13), tendo este formalizado por escrito a devida autorização.

Em todas as turmas envolvidas no projecto foram pedidas autorizações aos Encarregados de Educação dos alunos (Anexo 14), explicando-se o projecto, garantindo-se o anonimato e acautelando-se eventuais problemas que pudessem ser

levantados a nível de prejuízo das aprendizagens curriculares do programa. Todos os Encarregados de Educação deram as devidas autorizações. Também aos alunos foi explicado de forma simples o projecto, qual o seu papel nele e a importância da participação e empenho da parte deles para a sua concretização. Para formalizar esse compromisso assumido por todos oralmente, elaborou-se um pedido de autorização, ao seu nível e de certa forma lúdico, com uma versão diferente para cada sexo (Anexo 15 e Anexo 16) que foi assinado por todos os alunos de forma dar formalidade ao compromisso. Esse compromisso foi assumido em pleno pelos alunos que constantemente falavam dele não só com os professores da turma mas também em casa, relatando o que tinham feito ao longo do Projecto. Comprometemo-nos também a informá-los sobre o desenrolar do projecto, dos resultados obtidos, assim como garantimos que sempre que falássemos deles seria de forma anónima, para isso eles teriam um pseudónimo que começaria pela primeira letra do seu nome. Em vários momentos negociámos com eles a organização do espaço da sala e a formação dos grupos e fomos pedindo autorização para gravar discussões em grupo e utilizar o gravador em algumas sessões inicialmente, tornando-se uma presença constante no segundo ano do estudo final. As gravações surgem como meio de complementar a recolha de dados, garantindo-se que seriam apenas ouvidas pela investigadora. Se inicialmente a utilização do gravador nos grupos foi um factor de inibição e constrangimentos por parte de alguns alunos, rapidamente se habituaram à sua presença, alheando-se totalmente deste. A sua utilização nas sessões não interferiu no desenrolar das mesmas.

Em várias sessões, e dado a temática de muitas das actividades se centrar na família e na necessidade de recolha de informação sobre a família (fotografias, dados pessoais, datas, histórias de vida, objectos de família), preocupamo-nos em pedir aos Encarregados de Educação por escrito este tipo de documentação essenciais para o desenrolar das actividades (Anexo 17, Anexo 18 e Anexo 19), sendo prestada essa colaboração de imediato. Surgiram no entanto casos pontuais em que essa colaboração não foi prestada, mais na turma do 1.º e 2.º ano do estudo final por razões anteriormente referidas, mas com a insistência dos professores da turma em reforçarem a solicitação, verificou-se uma colaboração, embora por vezes tardia. Sempre que foram realizadas actividades fora da sala de aula, como visitas de estudo, os Encarregados de Educação foram informados (Anexo 20), isto independentemente de no início do ano terem autorizado todas as saídas que eventualmente ocorressem ao longo do ano lectivo.

O envolvimento de outras instituições para a concretização de certas actividades, nomeadamente a colaboração do Museu D. Diogo de Sousa na realização de uma sessão explicativa que antecedeu a visita de estudo ao museu foi oficialmente solicitada. Para a elaboração de certas actividades centradas na História local, recorreremos aos serviços do Museu da Imagem, tendo-se oficialmente solicitada a prestação dos serviços desta entidade, para a recolha e utilização de imagens de Braga antiga (Anexo 21 e Anexo 22), tendo sido autorizada por escrito.

6.4. Recolha de dados

Para a recolha de dados utilizámos várias técnicas de recolha de dados: entrevistas, observação, notas de campo, diários de aula e trabalhos dos alunos realizados nas sessões.

Preocupámo-nos em evitar cometer alguns erros que surgem com frequência neste tipo de investigação qualitativa, na etapa da recolha de dados. Erickson (1986, pp.140-141) apresenta cinco tipos principais de inadequação dos dados:

- 1- *Volume inadequado de dados.* O investigador possui poucos dados para justificar certas afirmações.
- 2- *Variedade inadequada de dados.* O investigador não tem provas de vários tipos de fontes que lhe permitam retirar conclusões através da triangulação.
- 3- *Interpretação incorrecta das provas.* O investigador não compreendeu correctamente os aspectos fundamentais da complexidade da acção ou das perspectivas de significado apoiadas pelos actores no contexto.
- 4- *Dados impugnativos inadequados.* O investigador carece de dados que possam testar as conclusões, ou refutar uma afirmação chave. Falha na procura deliberada de dados impugnativos, podendo ser acusado de procurar apenas os dados que corroboram as suas interpretações.
- 5- *Análise inadequada de dados discrepantes.* O investigador não controlou o conjunto de exemplos discrepantes, examinando cada um deles e comparando com casos confirmatórios para determinar que aspectos de casos de testagem são similares e quais são diferentes a respeito dos aspectos dos casos que validam as suas conclusões.

Alertados para estes procedimentos, procurámos incorporar na nossa investigação três condições básicas para uma boa investigação qualitativa propostas por Erickson (1986):

- 1- *Ampliar ao máximo o contexto de análise* de modo a incorporar na situação analisada tantas variáveis e factores, quantas possam ajudar-nos a compreender a realidade por nós estudada. Neste sentido integramos na nossa investigação várias técnicas de recolha de dados no decurso do processo de investigação, pois só assim será possível compreender a forma como as crianças pensam em termos históricos, o que não era possível só através das entrevistas, sendo necessário observar em contexto de sala de aula como o processo de aprendizagem da História e a concepção do tempo evolui nas crianças.
- 2- *Descrever o processo seguido na obtenção e análise da informação.* A investigação qualitativa é por natureza deliberativa, tomando-se decisões ao longo do processo de investigação que afectam e reconduzem o processo de investigação. Daí que constantemente damos conta do processo, das decisões tomadas, das condições em que se obteve os dados, como foi delineado e desenvolvido cada um dos passos da investigação de modo a que esta possa ser valorizada e eventualmente replicada noutros contextos.
- 3- *Configurar a investigação como um autêntico processo de busca deliberativa.* Na investigação qualitativa a recolha de dados é um processo tão deliberativo quanto possível. O trabalho de campo é um processo de indagação deliberada em contexto, cabendo ao investigador na recolha de dados a resolução permanente de problemas que vão surgindo ao longo do processo de investigação, em que a maior parte das decisões tomadas são premeditadas, mas surgem também decisões intuitivas. Neste sentido, procurámos estabelecer sempre uma relação directa entre as questões de investigação e a recolha de dados que se processou de forma premeditada, mas sem eliminarmos o papel da intuição.

6.4.1. As entrevistas

Cohen e Manion (1990) definem a entrevista como

um diálogo iniciado pelo investigador com o propósito específico de obter informação relevante para a investigação e relacionado com o conteúdo específico da investigação e definido pelos objectivos de investigação, de descrição, de predição ou de explicação sistemática. É um método utilizado que compreende a reunião de dados através da interacção oral directa entre indivíduos (p. 378).

Há assim uma maior relação entre entrevistador e entrevistado, o que leva a um maior envolvimento na conversa e na obtenção de respostas mais elaboradas. É geralmente usada quando se procura “estudar variáveis complexas e mais ou menos subjectivas em amostras mais reduzidas” (Sousa, 2005, p. 247), isto se compararmos por exemplo com os questionários.

A entrevista foi a estratégia utilizada numa das vertentes do nosso estudo para a recolha de dados, mas também a usámos de forma informal em determinados momentos, em conjunto com a observação participante, enquanto os alunos realizavam algumas tarefas. Segundo Lessard-Hébert, Goyette, e Boutin (1994) em investigação qualitativa a entrevista “possui laços evidentes com outras formas de recolha de dados, nomeadamente com a observação” (p. 160) e é um instrumento de recolha de dados que “pode contribuir para contrariar determinados enviesamentos próprios do observador participante” (p. 160), e ao mesmo tempo complementar informação recolhida pelo investigador como observador participante, o que permitirá de certa forma a triangulação dos dados, com o objectivo de melhor compreender o que se observa, clarificar comportamentos, confirmar os dados, mas também de se identificarem eventuais desvios ou discrepâncias entre o que fazem e o que dizem. Assim a entrevista

permite que para além das perguntas que se sucedem de modo natural e no decorrer da conversa, se efectuem os porquês e os esclarecimentos circunstanciais que possibilitam uma melhor compreensão das respostas, das motivações e da linha de raciocínio que lhes estão inerentes (Sousa, 2005, p. 247).

6.4.1.1. Entrevistas semi-estruturadas aos alunos

Uma vertente do estudo integra entrevistas realizadas aos alunos. Optou-se por realizar entrevistas semi-estruturadas mas com a flexibilidade necessária para que as crianças respondessem de forma aberta. Estas entrevistas semi-estruturadas estiveram associadas a tarefas de sequencialização de um conjunto de imagens, seis para os alunos do 1.º e 2.º anos e sete para os do 3.º e 4.º anos, colocando-se aos alunos várias perguntas para justificarem a posição das suas imagens e procurou-se através destas compreender as razões que os levaram a colocá-las de determinada modo, com o objectivo de analisar a compreensão de tempo e de cronologia nas crianças. Também se integraram na entrevista perguntas sobre o que entendem por História e passado, qual a

sua finalidade e com quem, como e onde aprendem História, com o objectivo de compreender a concepção dos alunos sobre estes conceitos e a sua aprendizagem.

Uma das vantagens apontadas para a entrevista semi-estruturada é o de permitir a comparação entre os vários alunos sobre o assunto que se pretende estudar (Bodgan e Bilken, 1994). Esta técnica foi utilizada em vários estudos anteriormente relatados (Levstik e Barton 1996 e Barton e Levstik 1996, Harnett, 1993; Hoodless, 1998; Foster, Hoge e Rosch, 1999; Hoge e Foster, 2002, Barton, 2001a, 2002; Hodkinson, 2003). A entrevista foi elaborada tendo por base o modelo de entrevista realizado por Levstik e Barton (1996) e Barton e Levstik (1996), embora com algumas alterações atendendo aos objectivos do nosso estudo e às particularidades específicas da nossa população alvo (alunos do 1.º ao 4.º ano). Na elaboração da entrevista semi-estruturada procurámos utilizar uma linguagem acessível ao nível da compreensão dos alunos desta faixa etária, e uma certa flexibilidade nas questões, para que as crianças respondessem de uma forma aberta e sempre com a possibilidade de colocar questões intermédias com o objectivo de clarificar e melhor compreender o pensamento dos alunos.

Relativamente aos procedimentos na implementação da entrevista, estas foram realizadas individualmente, em lugar sossegado, audio-gravadas com gravador digital de alta definição (Gravador Digital Pocket Memo). Abandonou-se a estratégia de apresentar as imagens duas a duas inicialmente usada por se ter verificado no estudo exploratório que os alunos mais facilmente agilizavam a tarefa de sequencialização após observação de todas as imagens. A opção de se proceder a entrevistas individuais e não em pares como as realizadas em investigações similares surgiu dos objectivos do nosso estudo em que se pretendia analisar a evolução da compreensão temporal dos nossos alunos ao longo de dois anos, e a análise individual das suas respostas permitiam uma visão mais objectiva e concreta sobre a evolução da sua forma de pensar ao nível da cognição temporal. Também encontramos vantagens na utilização da entrevista individual, o de permitir uma maior inter-acção entre o entrevistador e o entrevistado, fitando-o, escutando-o e encorajando-o, o que dá mais confiança ao entrevistado, valorizando-se o que nos vai dizendo (Lessard-Hébert, Goyette, e Boutin, 1994).

No **estudo exploratório** escola urbana de Braga realizámos 114 entrevistas pois foram entrevistados por duas vezes os alunos do 1º ano (24+23), no início e final do ano lectivo e por três vezes os alunos do 3º/4º ano (23+22+22); no início e final do 3.º e no final do 4º ano. Não se justificava que os mesmos alunos fossem entrevistados no final

do 1º ano e no início do 2º nem no final do 3º ano e no início do 4º pelo curto espaço de tempo de intervalo decorrido, o tempo das férias de verão.

No **estudo final** realizámos 147 entrevistas, 24 alunos do 1.º ano, no início e final do ano lectivo (1.ª e 2.ª entrevistas) e no ano seguinte os mesmos 24 alunos no final do 2.º ano de escolaridade (3.ª entrevista), e 25 alunos do 3.º ano, também no início e final do ano (1.ª e 2.ª entrevista) e os mesmos 25 alunos no ano seguinte no 4.º ano (3.ª entrevista).

O protocolo da entrevista foi testado no estudo exploratório verificando-se a necessidade de alguns ajustamentos ao nível da linguagem e na tipologia de questões, assim como em algumas questões houve a necessidade de proceder a uma introdução à questão, por se ter verificado algumas dificuldades de compreensão do que lhes era perguntado, isto em especial para os alunos do 1.º ano que eram muito sucintos nas respostas, ou limitando-se a responder “não sei”, sendo necessário insistir e reformular a questão, e por vezes desdobrando-as num número maior de questões relacionadas com a questão colocada. Também aprendemos a aguardar os momentos de pausa e de silêncio dos alunos, que servem para eles reorganizar os seus pensamentos. O protocolo da entrevista do estudo final teve algumas alterações quando foi aplicado na última entrevista realizada aos alunos.

A transcrição foi cuidadosamente realizada pela investigadora ao longo de vários meses de trabalho intensivo com a ajuda de um Kit de transcrição apropriado para o efeito (dictafone), tendo sido transcritas um total de 193 páginas de entrevistas no estudo exploratório e um total de 272 páginas no estudo final. As entrevistas transcritas foram convertidas na extensão só texto, importados e incorporados no programa N.Vivo 2.0 ficando de imediato aptas a serem trabalhadas, tendo posteriormente sido analisadas e categorizadas (Anexo 3).

Para o estudo exploratório efectuámos uma primeira categorização das entrevistas, partindo da problemática subjacente à realização destas, das questões iniciais de investigação, das questões do protocolo da entrevista, assim como da revisão de literatura anteriormente apresentada (principalmente nos estudos de Levstik e Barton (1996), Barton e Levstik (1996), mas também de Foster, Hoge e Rosch, (1999); Hoge e Foster (2002), Barton, (2001a, 2002) e na leitura e interpretação dos dados recolhidos nestas entrevistas.

Para o processo de codificação dos dados foram construídas vários tipos de grelhas para comparar as respostas dos alunos e mais facilmente identificar padrões

comuns nas respostas quer no estudo exploratório quer no estudo final, o que facilitou posteriormente a construção de um sistema de categorização para o estudo final. Foram construídos dois tipos de grelhas:

- grelha da sequencialização temporal das imagens, relacionada com primeira parte da entrevista em que os alunos teriam que justificar a ordenação das suas imagens. Indicava-se nessa grelha em que posição os alunos tinham colocado a imagem e integraram-se os comentários justificativos dos alunos respectivos a cada imagem.
- grelha da segunda parte da entrevista relacionada com as concepções de passado e de História, finalidades da História e aquisição do conhecimento histórico (agentes e fontes de conhecimento histórico).

Imagens da entrevista

Imagem A- Desenho de uma família da Pré-História, numa caverna, à volta de uma fogueira. Retirada da Enciclopédia da Humanidade, (1990 p. 69).

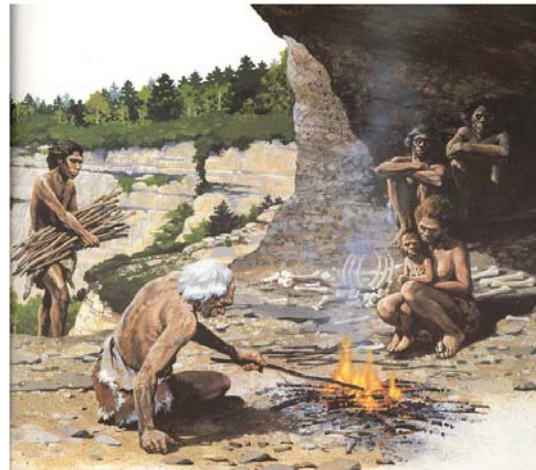


Imagem B- Iluminura com uma família à mesa, servida por um escravo. Livro de Horas de D. Manuel, atribuída a António de Holanda, c. 1517-1538, Museu Nacional de Arte Antiga.

Imagem C- Retrato da família do 1.º Visconde de Santarém num dos salões da sua residência com a esposa e os cinco filhos. Pintura de Domingos Sequeira, 1816, Museu Nacional de Arte Antiga.



Imagem D (imagem C para o 1.º e 2.º anos) - Pintura de uma família burguesa junto à lareira, com empregada Avant le bal de E. Debat-Ponsan, 1886, Musée des Beaux Arts de Tours.

Imagem E (imagem D para o 1.º e 2.º anos) - Cartaz de propaganda do Estado Novo com família rural, 1933-49, Biblioteca Nacional.





Imagem F (imagem E para o 1.º e 2.º anos) - família dos actuais duques de Bragança em sua casa, 1999.

Imagem G (imagem F para o 1.º e 2.º anos) - família dos actuais duques de Bragança, 2003.



Conjunto das imagens apresentadas aos alunos do 1.º e 2.º anos para sequencializarem:

- A) desenho de família da Pré-História, numa caverna, à volta de uma fogueira;
- B) iluminura com uma família à mesa, servida por um escravo, c. 1517-1538;
- C) pintura de uma família burguesa junto à lareira, com empregada, 1886);
- D) cartaz de propaganda do Estado Novo com família rural, 1933-49);
- E) família dos actuais duques de Bragança em sua casa, 1999);
- F) família dos actuais duques de Bragança em sua casa, 2003.

Conjunto das imagens apresentadas aos alunos do 3.º e 4.º anos para sequencializarem:

- A) desenho de família da Pré-História, numa caverna, à volta de uma fogueira;
- B) com uma família à mesa, servida por um escravo, c. 1517-1538;
- C) retrato da família do 1.º Visconde de Santarém num dos salões da sua residência com a sua esposa e os cinco filhos, 1816;

- D) pintura de uma família burguesa junto à lareira, com empregada, 1886;
- E) cartaz de propaganda do Estado Novo com família rural, 1933-49;
- F) família dos actuais duques de Bragança em sua casa, 1999;
- G) família dos actuais duques de Bragança, 2003.

6.4.1.2. Entrevistas semi-estruturadas aos professores

Realizaram-se também **entrevistas semi-estruturadas aos professores no final do ano** com o objectivo de obter reacções dos professores sobre as estratégias utilizadas e também sobre a sua implementação junto dos alunos. Inicialmente no **estudo exploratório** estas entrevistas (ver protocolos no Anexo 23 e Anexo 24) contribuíram também para proceder a ajustamentos nas planificações, nas actividades implementadas, atendeu-se a recomendações sobre cuidados a ter na utilização de linguagem adequada ao nível etário dos alunos, assim como recolher sugestões como por exemplo sobre a necessidade de algumas actividades serem divididas em várias sessões e assim se proceder a uma melhor estruturação dos tempos lectivos para se evitar que os alunos se concentrassem várias horas sobre a mesma tarefa ou actividade. As entrevistas realizadas aos professores no **estudo final** (ver protocolo no Anexo 25) possibilitou que os professores o avaliassem e reflectissem sobre os seus resultados em termos de aprendizagem por parte dos alunos ao nível da cognição temporal e da compreensão histórica, mas também de certa forma validar e cruzar as opiniões dos professores com os resultados obtidos, assim como averiguar em que medida este projecto terá contribuído para que no futuro estes mesmos professores se comprometam com um ensino mais adequado da História a crianças deste nível de escolaridade (investigação-acção).

6.4.1.3. Entrevistas informais aos alunos

Realizaram-se também **entrevistas informais** aos alunos no decorrer de algumas actividades. Estas “conversas”, em que se procedia a um questionamento mais sistemático para melhor compreender as suas razões e a forma de pensar durante a realização de determinadas tarefas, decorriam sobretudo quando trabalhavam em pares ou em grupo. Essas entrevistas foram também gravadas com gravadores digitais, ouvidas várias vezes, mas não foram transcritas na sua totalidade, apenas alguns excertos delas foram incorporados nos diários de aula. Estas entrevistas informais surgem de certo modo também associadas à técnica de observação-participante,

normalmente com a finalidade de triangular os dados (Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 1994).

6.4.2. Observação participante

A utilização da observação participante é frequentemente utilizada em investigação em educação e ciências sociais. Bailey (1978) realça as vantagens inerentes à utilização nos estudos de caso da observação participante. Segundo este autor os estudos por observação participante são superiores aos estudos experimentais e por amostra quando os dados recolhidos são sobre um comportamento não verbal; neste método o investigador é capaz de discernir um comportamento corrente e é capaz de tomar notas apropriadas sobre ocorrências pertinentes; o tempo longo é uma característica da observação do estudo de caso e por isso o investigador pode desenvolver uma relação íntima e informal com aqueles que está a observar, num ambiente natural; as observações do estudo de casos são menos reactivas que outro tipo de métodos de recolha de dados (citado por Cohen e Manion, 1990, p.168).

No nosso estudo a observação foi, maioritariamente **observação participante activa** (Everston e Green, 1986), mas em alguns momentos também **focalizada**, sobretudo utilizada para avaliação das várias estratégias utilizadas para o desenvolvimento de conceitos de tempo e de compreensão histórica nos alunos. Angrosino e Pérez (2000) destacam as potencialidades da observação participante nos estudos contemporâneos realizados em contexto de sala de aula por investigadores em educação (p. 677). A investigadora deste projecto é o elemento principal da observação (Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 1994, Erickson, 1986), estando envolvida na realidade social da sala de aula de modo a observar e interpretar as perspectivas e significados dos alunos que observa, de modo a compreender a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem. A integração progressiva da investigadora no ambiente de sala de aula, desempenhando o papel de investigadora-professora, interagindo com os alunos, atenuou eventuais constrangimentos nestes. A participação intensiva e a longo prazo da investigadora foi um factor decisivo para uma perfeita integração da investigadora-professora no contexto de sala de aula, contribuindo para a validação dos dados recolhidos (Erickson, 1986), assim como o seu envolvimento na sala de aula, ao tornar-se parte integrante do processo-aprendizagem. Esta realidade permitiu à investigadora observar os acontecimentos, as inter-acções dos alunos, inferir sobre o que dizem e

fazem e validar, no momento, as inferências realizadas através de uma interacção sistemática com os alunos.

A observação participante permitiu recolher dois tipos de registo de dados. De acordo com a tipologia de recolha de dados de observação de Everston e Green (1986), utilizámos sobretudo o *sistema narrativo*, utilizando duas formas de recolha de dados deste *sistema*: notas de campo/notas descritivas e o diário de aula.

6.4.3. Notas de campo

As notas de campo são fundamentais para a recolha de dados da observação participante, mas devem ser um suplemento importante a outros métodos de recolha de dados. O resultado de um bom estudo de observação participante, mas também de outros estudos de investigação qualitativa baseia-se na qualidade das notas de campo, que devem ser detalhadas, precisas e extensivas (Bogdan e Biklen, 1994).

Os dados registados nas notas de campo, realizadas na maioria das vezes pelo(as) professor(as) da turma e por vezes pela investigadora na observação da execução das tarefas, são de acordo com Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1994) do tipo de **descrição narrativa** e os diários de aula, realizados pela investigadora, pertencem ao tipo da compreensão. Conscientes da importância do registo das notas de campo, e sendo este na sua maioria realizado pelas professoras das turmas, estas foram “treinadas” nesta técnica de recolha de dados, o que contribuiu para a consistência na recolha de dados por observação. Os professores das turmas no decorrer das intervenções escreviam manualmente numa ficha de observação - notas de campo (Anexo 26 e Anexo 26 a) o que observavam nas sessões, descrição do decorrer das actividades, e principalmente as conversas e falas dos alunos. As notas de campo das professoras foram completadas pelas notas de campo da investigadora registadas na sala de aula quando possível, mas na maioria das vezes logo após a intervenção. A investigadora registou nas suas notas de campo o que viu, ouviu, experienciou, e pensou no decurso da recolha, e procedeu em alguns momentos a reflexões, registo de ideias, estratégias e à identificação de eventuais padrões que emergiram. Uma parte das **notas de campo é descritiva** em que registámos descrições do local, os alunos, as suas acções e as conversas observadas, constitui a parte mais extensa das notas de campo, a outra parte é **reflexiva**, em que integrámos o nosso ponto de vista, as nossas ideias e preocupações (exemplo Anexo 27) (Bogdan e Biklen, 1994). Verificando-se que muitas vezes as notas de campo das professoras não incluíam intervenções muito significativas

por parte dos alunos, e não sendo possível no final da aula a investigadora refazer com precisão esses diálogos, optou-se por realizar gravações áudio. Estas gravações funcionaram como complemento na recolha de dados, facilitando a escrita dos diários de aula em conjugação com as notas de campo e a análise dos trabalhos dos alunos.

6.4.4. Os diários de aula

Os diários de aula constituem o principal método de registo de dados. Este método é aplicado à investigação interpretativa. De acordo com as características apresentadas por Everston e Green (1986) para este tipo de recolha de dados, integrado no *sistema narrativo*, o registo que realizámos não obedeceu a um conjunto de categorias previamente fixadas; as observações foram registadas de acordo com o critério de relevância da investigadora e as questões de investigação do estudo; os registos foram elaborados utilizando-se uma linguagem simples.

Construímos um modelo de diário (Anexo 28), com algumas influências adaptadas de fichas de observação de dados propostas por Estrela (1984) e Estrela e Diniz (1988) e das propostas de diários apresentadas por Zabalza (1994), mas onde um estilo pessoal se foi afirmando. Seleccionados apenas um dos diários de aula elaborados do estudo final como exemplificativo (Anexo 28 a).

De acordo com a tipologia proposta por Zabalza para os diferentes tipos de diários, poderemos de certo modo integrar os diários elaborados pela investigadora, não num dos três tipos, mas na combinação de dois deles, os diários como *descrição das tarefas* e diários como *expressão das características dos alunos* (diários expressivos e auto-expressivos), sendo um diário de tipo misto, pois procurámos centrar-nos nas tarefas e ao mesmo tempo nos alunos. Com este tipo de diário pretendeu-se não só penetrar na dinâmica didáctica das aulas, onde se descreve de forma minuciosa as tarefas realizadas pelos alunos, mas também centrando a atenção nos sujeitos que participam no processo didáctico, referindo-se constantemente o nome dos alunos, o que cada um faz, como vão progredindo, o que dizem, e ainda referências à investigadora-professora, como se sente e como actua. Assim, os diários incluem informação resultante das observações mais relevantes para as questões em estudo e em particular dos objectivos pretendidos em cada uma das sessões, sempre relacionados com o desenvolvimento de conceitos de tempo e sobre a compreensão histórica dos alunos, assim como o contexto em que ocorrem (Everston e Green, 1986; Kemmis e McTaggart, 1992; Zabalza, 1994). Contêm também “falas dos alunos” resultantes do

diálogo estabelecido com a investigadora, contém “sentimentos, reacções, reflexões, interpretações, hipóteses e explicações” (Kemmis et al, 1981, citado por Elliot, 1996, p.96). Não nos limitamos a informar sobre o ocorrido em cada uma das sessões, mas quisemos transmitir toda a sensação do envolvimento na acção didáctica. Assim, tal como afirma Elliot (1996) “as anedotas, os relatos das conversas e intercâmbios verbais quase na íntegra, as manifestações introspectivas dos próprios sentimentos, atitudes, compreensão das situações perante a reacção momentânea, os factos, as circunstâncias, ajudam a reconstruir o que aconteceu no momento” (pp. 96-97). Para além da **descrição minuciosa** do decorrer das actividades e das intervenções e “falas” dos alunos, por vezes mesmo transcrições dos diálogos após audição da gravação áudio da sessão, fomos realizando algumas reflexões, que geralmente estão assinaladas como **comentários do observador** (C. O.) e que são uma espécie de “conclusões” do momento, que integram: reflexões, registo de ideias, preocupações, identificação de determinados padrões emergentes e algumas conclusões. Registámos também nos diários de aulas **comentários do professor da turma** (C. P.), quer no decorrer da sessão, quer por vezes em reflexões tidas no final da aula.

Os diários de aula foram realizados de imediato após a realização das sessões, o que implicou uma enorme disciplina por parte da investigadora, morosos na sua redacção, mas bastante minuciosos e pormenorizados, o que permitirá com a sua leitura reviver o mais fielmente possível o ocorrido na sessão, tendo sempre presente os objectivos previamente definidos. Procedeu-se à sua validação pela leitura, comentários e correcções/sugestões realizados pelos professores das turmas envolvidos, embora sem grande participação crítica. Várias vezes comentaram que só a leitura dos diários os alertou para determinados aspectos do processo ensino-aprendizagem e mesmo intervenções de determinados alunos.

Foi uma etapa bastante trabalhosa, de muita disciplina de concentração e de escrita exaustiva, pois os diários eram bastante extensos, com várias páginas ultrapassando por vezes a dezena. A nossa velocidade e qualidade de escrita dos diários foi melhorando ao longo do projecto, apesar de ser uma tarefa árdua, foi-se tornando cada vez mais agradável. A implementação do **estudo exploratório** nesta segunda vertente do estudo, o das intervenções em sala de aula, contribuiu para criarmos um estilo próprio de escrita dos nossos diários, sempre tendo presente os objectivos de cada uma das sessões e do nosso estudo. Também permitiu que nos familiarizássemos com esta técnica de recolha de dados, que implica algum treino de memória e do exercitar da

escrita, e o que ao princípio poderia parecer extenuante, e bastante cansativo, pelo tempo de dedicação, pelas largas horas de escrita intensiva, mas com a prática, disciplina e com o aumento da capacidade de tomar notas e da própria escrita ser mais fluida, acabou por se revelar uma técnica bastante estimulante e gratificante.

A imensidão de trabalho no processo de recolha de dados foi um dos motivos que nos levou a não prosseguir o estudo exploratório da escola peri-urbana no segundo ano, por se ter iniciado nesse ano o estudo final. Ao todo redigimos 95 diários de aula, no estudo exploratório 38 e no estudo final 57. Os diários foram escritos por sessão (aula), algumas das actividades foram realizadas em várias sessões, principalmente no 2.º e 4.º anos do estudo final, o que justifica o maior número de sessões e consecutivamente de diários de aula nestes anos de escolaridade. Assim, no estudo exploratório na escola urbana de Braga realizámos seis diários no 1.º e 3.º anos. O mesmo número de diários foi escrito para o 1.º e 3.º anos da escola peri-urbana Braga, ou seja seis por cada ano de escolaridade de Braga. No 2.º ano do projecto do estudo exploratório apenas se realizaram intervenções nas turmas do 2.º e 4.º anos da escola urbana de Braga, tendo-se redigido seis diários (de um total de 8 sessões) no 2.º ano e catorze no 4.º ano (de um total de 18 sessões). Não se procedeu à elaboração nestes dois anos de todos os diários de aula, justificado pelo facto de se ter realizado um número maior de intervenções nestes dois anos de escolaridade e ainda ter-se iniciado neste ano lectivo (2004-2005) o estudo final, o que limitou bastante o tempo disponível da investigadora para se concentrar na redacção de todos os diários de aula. Procurou-se privilegiar a recolha de dados através da elaboração de diários minuciosos no estudo final. Assim no estudo final foram redigidos oito diários no 1.º ano, seis no 3.º ano, 20 no 2.º ano e 23 no 4.º ano. Mesmo no estudo final decidimos que seria no segundo ano de implementação do projecto que se realizariam mais actividades, principalmente no 4.º ano que era o ano em que se inicia propriamente a nível curricular o ensino da História.

6.4.5. Trabalhos dos alunos

A análise dos trabalhos dos alunos possibilitou verificar e avaliar em que medida os alunos eram capazes de desempenhar as tarefas que lhes eram propostas nas várias actividades implementadas. Os trabalhos dos alunos são uma importante fonte de evidência sobre a cognição temporal dos alunos e a compreensão histórica, possibilitando comparar níveis de progressão na turma e dos próprios alunos ao longo dos dois anos do projecto.

Os alunos elaboraram uma diversidade grande de trabalhos, uns realizados individualmente, outros em pares ou em grupo. Dentro de cada actividade, embora dominasse uma determinada estratégia de ensino, linhas de tempo, narrativas, genealogias, exploração de objectos, pesquisa e exploração documental, por vezes numa actividade poderiam realizar trabalhos muito diversificados, desde construção de narrativas e outros textos escritos, linhas de tempo pessoais, familiares ou com acontecimentos históricos, a genealogias, desenhos, preenchimento de grelhas, fichas escritas, etc. Durante o estudo exploratório nem sempre se procedeu à recolha e análise de forma sistemática de todos os trabalhos dos alunos. No entanto, por vezes recolhemos em várias sessões os trabalhos realizados para os analisar em casa, não só para avaliar a adequação dos instrumentos utilizados como suporte para que estes realizassem as tarefas, mas também para inferir resultados obtidos sobre os objectivos específicos que tínhamos delineado para cada tarefa. As inferências e resultados desta avaliação foi registada nos diários de aula, tendo sido devolvidos aos alunos todos os trabalhos realizados.

No estudo final todos os trabalhos dos alunos foram organizados num portfólio de turma junto a cada planificação da actividade correspondente, tendo-se procedido no imediato, a maior parte das vezes, à sua análise, quer em termos qualitativos, quer quantitativos sempre que possível. Procurámos analisar após cada sessão os trabalhos realizados pelos alunos, e integrámos nos diários também informação sobre as dificuldades ou não que os alunos sentiram na sua execução, resultados obtidos, padrões comuns de resposta ou de execução da tarefa, e identificar níveis de progressão das ideias dos alunos sobre evidência histórica, empatia histórica, significância histórica, compreensão da narrativa, etc.

6.4.6. O papel da oralidade no estudo

No estudo que realizámos a oralidade dos alunos foi um importante instrumento, quer em termos do desenvolvimento conceptual ao nível da linguagem (principalmente temporal e histórica) das crianças, quer relacionado com a recolha qualitativa dos dados. Não sendo o propósito desta investigação incidir sobre a importância da oralidade em termos de revisão de literatura, mas sim realçar a oralidade no processo de aprendizagem, ou seja como as crianças expressam as suas ideias, como interagem com os outros alunos e com o professor. A oralidade tem uma importante função social e comunicativa no ensino, sendo um importante instrumento para a aprendizagem. A

implementação do estudo demonstrou que o “[e]nsino é muito facilitado através da utilização da linguagem” (Bruner, 1966, citado de Barnes, 1992, p. 123). É pela oralidade que as crianças melhor se expressam, principalmente as mais pequenas, quando ainda não dominam a escrita. Falar é uma actividade que envolve interacção entre pessoas, e faz parte da natureza humana exprimir as suas ideias, sentimentos, emoções, conhecimentos, etc.

Procurámos na implementação das várias actividades adoptar como metodologia de ensino o construtivismo (Vygotsky, 1962), em que as crianças aprendem de forma activa e em que se deu bastante importância à promoção do diálogo não só entre aluno(s)/professor (investigadora) em discussões em grande grupo, ou entre alunos em grupos pequenos, quer em trabalho de par como em trabalho cooperativo. Ao gravar-se as sessões em áudio, assim como com alguma frequência as discussões dos alunos em pares e em grupo com a utilização de vários gravadores, foi possível transcrever alguns desses diálogos, discussões e argumentações, que foram analisados e integrados nos diários de aula. Os trabalhos em grupo ou em pares maximizaram a discussão entre os alunos e minimizaram a intervenção da investigadora, que procurou interferir o menos possível, concentrando-se no seu papel de observadora.

Barnes (1992) distingue duas funções da oralidade, a **exploratória** centrada nas suas ideias e pensamentos, e a outra **presentacional** mais centrada na preocupação de quem fala em relação ao tipo de audiência a quem se dirige. A investigadora preocupou-se em utilizar e estimular os alunos nestes dois tipos de oralidade, principalmente a exploratória, na medida em que se incentivou os alunos a “dizerem o que pensam em voz alta, a ouvir a sua própria voz, a observar a reacção dos outros, a organizar informação e ideias em diferentes padrões” (p. 126), que se revelou importante para o desenvolvimento conceptual e a compreensão de ideias abstractas (Vygotsky, 1962). Mas também promovemos a oralidade presentacional, que é segundo Barnes a mais utilizada pelos professores, quando os alunos respondiam a questões colocadas pela investigadora, para se verificar e avaliar em que medida estes tinham compreendido o assunto que estava a ser trabalho, ou outros já abordados, funcionando como *feedback* da aprendizagem. Ambas as funções da oralidade são importantes para o desenvolvimento social, cognitivo e comunicativo, mas é necessário ter bem presente a importância de cada uma delas no processo de ensino-aprendizagem e saber usá-las adequadamente e de forma equilibrada em função das necessidades e oportunidades.

A promoção da discussão e da argumentação ao longo das sessões contribuiu para que os alunos fossem mais reflexivos, ajudou-os a colocarem questões, a interrogar-se sobre para que serviam as tarefas que estavam a realizar, a colocar hipóteses, a procurar respostas, a argumentarem e a assumirem uma postura crítica. Segundo Phillips (1992) “a constante interrogação sobre as tarefas é uma importante estratégia para se encorajar o desenvolvimento de princípios e procedimentos para a discussão crítica” (p.155).

6.5. Análise e interpretação dos dados

A análise de dados começou a ser feita logo a partir da recolha de dados quando se efectuaram as primeiras inferências, tendo sido realizada por vezes **análise concomitante**, em que nos fomos apercebendo de aspectos conceptuais e substantivos que emergiram. Esta estratégia foi importante na orientação da própria recolha de dados, permitiu reflectir sobre o que ia sendo descoberto enquanto se estava a proceder no campo da investigação, assim como obrigou a tomar várias decisões, a estreitar o âmbito do nosso estudo, a proceder a questões analíticas, a planificar melhor as próximas sessões de recolha de dados com base no que se foi observando em sessões anteriores, a sistematizar ideias que iam surgindo, nas notas de campo e nos diários de aula e a discutir e trocar ideias sobre o que se foi detectando ao longo da recolha de dados (Bogdan e Bilken, 1994).

No entanto, o enorme envolvimento e o trabalho intensivo da investigadora na recolha de dados ao longo de dois anos, impediu-nos de nos envolvermos mais activamente na análise dos dados nesta fase, tendo-se procedido a uma **análise formal e sistemática** dos dados só após terminada a sua recolha no caso dos diários de aula. Apenas foram analisados os diários do estudo exploratório referentes ao uso das genealogias e em relação ao que envolvia trabalho cooperativo e esses dados foram incluídos em duas comunicações¹⁹. Por essa razão não se apresenta nenhuma análise dos diários do estudo exploratório. Já em relação às entrevistas, pelo menos parcialmente, foram sendo feitas análises sistemáticas desde o final do 1º ano do estudo exploratório. As entrevistas de todo o estudo exploratório desenvolvido na

¹⁹ Solé, M. Glória Santos (2005). A Genealogia como estratégia de ensino-aprendizagem do tempo histórico no 1.º Ciclo. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación. Galician-Portuguese Journal for the Study of Psychology and Education*, pp.349-362. CD/Rom).

Freitas, M. L. & Solé, M. G. (2005). Cooperative Learning and Citizenship Education in Primary School. In A. Ross (Ed.), *Proceedings of the seventh 7 th Conference of the Children’s Identity & Citizenship in Europe Thematic Network* (pp. 177-184). London: CICE.

escola urbana de Braga foram categorizadas e introduzidas no suporte informático Nvivo 2.0. Esses dados foram integrados em duas comunicações²⁰. É de realçar sobretudo uma delas por ter sido apresentada na oitava conferência do Projecto *Children's Identity & Citizenship in Europe (CICE) – Thematic Network*, um projecto de referência subsidiado pela União Europeia. Nesse ano foi organizada uma secção especial dedicada a Projectos de doutoramento em curso, da responsabilidade de um grupo de investigadores de reconhecido mérito, de vários países, e que funcionou em paralelo à conferência tendo por isso os doutorandos tido muito mais tempo para apresentação e discussão dos seus projectos do que habitualmente se tem nas apresentações de comunicações.

A análise das várias fontes de dados, através da **análise de conteúdo**²¹ (Bardin, 1994) permitiu a construção de categorias, algumas emergentes outras resultado das questões de investigação. Assim, algumas das categorias foram deduzidas das questões de investigação, enquanto outras foram induzidas a partir dos dados (Lessard-Hébert, Goyette e Boutin 1994, Bardin, 1994). Utilizou-se como procedimentos na análise de conteúdo técnicas de tipo *temático* mas também *frequencial*, com o objectivo de proceder-se inicialmente à descrição, à inferência e por último interpretação dos dados (Bardin, 1994, p.39).

A transcrição das entrevistas pela investigadora ao longo de vários meses de trabalho intensivo, de audição e transcrição de centenas de páginas com a ajuda do Kit de transcrição apropriado para o efeito (dictafone), permitiu familiarizar a investigadora com os dados, identificar padrões de resposta e ideias emergentes, o que facilitou o posterior trabalho de codificação. Para a organização e categorização dos dados foi utilizado o software informático NVivo 2.0.

NVivo 2.0 é uma ferramenta que facilita ao investigador seleccionar e sublinhar os dados (segmentos de unidades, palavras, frases, parágrafos) que não são fáceis de quantificar. É uma ferramenta útil, que permite realizar uma análise mais detalhada dos

²⁰ Solé, Glória (2006). *Teaching History at elementary school: how to develop historical understanding*. In A. Ross (Ed.), *Proceedings of the eighth Conference of the Children's Identity & Citizenship in Europe Thematic Network- Citizenship Education: Europe and the World* (pp. 747-756). London: CICE.

Freitas, M. Luísa e Solé, Glória (2006). A investigação sobre a aprendizagem de História: O desenvolvimento dos conceitos de tempo nos primeiros anos de escolaridade. IX Colóquio da Afirse, subordinado ao tema Para um Balanço da investigação em Educação de 1960 a 2005. Teorias e Práticas, que decorreu na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, da Universidade de Lisboa, nos dias 16,17 e 18 de Fevereiro de 2006.

²¹ Bardin (1994) define análise de conteúdo como “Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (p. 42)

dados em estudos de natureza qualitativa, facilitando o sistema de categorização (QSR Internacional 2002). É um programa que tem várias potencialidades, mas apenas foi utilizado de acordo com as nossas necessidades, a de identificação de “segmentos de unidade” (palavras, frases, parágrafos) que correspondiam a determinada categoria, ou subcategoria. Por vezes um “segmento de unidade” foi codificado com mais do que uma categoria ou subcategoria, por integrar na mesma frase ou parágrafo várias ideias ou padrões diferentes, não se aplicando assim a regra da exclusividade a que devem obedecer as categorias de fragmentação de acordo com as cinco regras propostas por Bardin (1994, p. 36). No entanto, na análise categorial, na constituição das categorias procurou-se que estas fossem *homogéneas*, de acordo com a temática classificada (ex. *linguagem e vocabulário de tempo; processos explicativos*, etc.); *exaustivas* pela procura minuciosa em todo o documento; *objectivas*, tendo-se realizado várias experiências nesse sentido. e de estas serem *adequadas* ou *pertinentes*, estando de acordo com o conteúdo e objectivos do estudo, o que confere ao sistema de categorização rigor, objectividade e racionalidade (Bardin, 1994, pp.36-37).

Uma das vantagens da utilização do NVivo 2.0 reside no plano da rapidez e flexibilidade, quer na construção do sistema de categorização, que pode ir sendo construído e reformulado à medida que se procede à categorização dos dados, quer no processo posterior de interpretação de dados que permite facilmente identificar “os segmentos de unidade” (palavras, extractos de frases e de parágrafos) no documento de análise (entrevistas e diários de aula), e proceder a uma melhor interpretação dentro do próprio contexto. Este software permite organizar os textos como base de dados, localizar “segmentos de textos” integrando-os no seu contexto, contar a frequência de palavras ou expressões, analisar o conteúdo dos textos, manipular, procurar e exibir dados categorizados. Estas vantagens conferem à pesquisa, objectividade, transparência, consolidação, rigor e qualidade.

Silverman (2000) destaca a importância do uso de programas informáticos para a categorização de entrevistas. Para Erickson (1986, p. 149) apesar de assumir a utilidade do computador para a categorização dos dados, este procedimento por si só não dispensa o investigador de várias leituras prévias e releituras do material recolhido (entrevistas, notas de campo, etc.) que permitirá ao investigador obter uma visão mais global e holística dos dados. Considera que uma leitura atenta dos dados “à mão” das notas permite ao investigador inserir e integrar os dados no seu contexto, assim como poder esta leitura facilitar a formulação de novas questões e descobrir dados que

inesperadamente poderiam até refutar as hipóteses. Por isso mesmo, procedeu-se várias vezes à leitura dos documentos antes de proceder à sua codificação. Apesar das enormes vantagens da aplicação deste software na pesquisa qualitativa, este não substitui o investigador que é quem tem que fazer toda a codificação.

A utilização deste programa informático foi uma mais-valia por possibilitar reduzir os dados por selecção (corte) e codificação (em categorias e subcategorias) com o objectivo de acelerar e facilitar o tratamento posterior dos dados das entrevistas e dos diários de aula. Este programa bastante flexível permitiu criar um sistema de categorização que foi sendo construído. Introduziram-se no esquema inicial *Index* (“árvore” de indexação) para o tratamento das entrevistas várias categorias previamente definidas, outras emergiram da leitura e análise pormenorizada destas, que foram acrescentadas no *Índex* (“árvore” de indexação) através da operação *Coder* que permite ir acrescentando novas categorias e subcategorias inseridas pelo *Child note* no próprio *Índex*. Este programa possibilitou que algumas categorias previamente incluídas na análise das entrevistas semi-estruturadas do **estudo exploratório** fossem retiradas por não serem representativas, ou mesmo não terem sido identificadas nas respostas dos alunos. No **estudo final** optou-se por criar um novo “projecto” de categorização no NVivo 2.0, e aí integrar todos os documentos para analisar (entrevistas semi-estruturadas aos alunos, entrevistas aos professores e diários de aula), e construir um *Índex*, mais organizado, estruturado e reformulado do “projecto piloto” que tinha sido criado para o estudo exploratório (Anexo 29)

De acordo com a tipologia de Huberman e Miles (1991, p. 270, citados por Sousa, 2005) a maioria das categorias identificadas, são **descritivas** “não introduzem qualquer tipo de interpretação, limitando-se a atribuir uma classe de fenómenos a uma unidade de conteúdo” como por exemplo a categoria *linguagem e vocabulário de tempo*, enquanto outras são **interpretativas**, ao proceder-se a inferências como por exemplo na categoria *processos explicativos*, e algumas são mesmo **explicativas**, em que nas inferências se aponta para relações causais, como por exemplo nas categorias *mudança (evolução) e progresso (associado a mudança mas entendida como progresso linear)*.

Procurou-se categorizar todo o material recolhido (entrevistas semi-estruturadas, entrevistas informais dos alunos, entrevistas dos professores, transcrições de diálogos com os alunos e diários de aulas, com base no mesmo sistema de categorização, usando o mesmo *Índex*, construído inicialmente para as entrevistas semi-estruturadas, acrescentando-se outras categorias no sistema de categorização por serem exclusivas e

específicas do material recolhido nas várias sessões de implementação das actividades e de acordo com os objectivos específicos que as nortearam (Anexo 30). Esta é uma outra vantagem do programa NVivo 2.0 que permitiu que o mesmo *Índex* (“árvore” de indexação) construído para as entrevistas semi-estruturadas, fosse suficientemente flexível para poder funcionar e ser aplicado a vários tipos de materiais recolhidos.

Bardin (1994) considera que a utilização do computador para a análise de conteúdo “conduziu os investigadores à tentativa de construir grelhas de análise, susceptíveis de funcionar com vários tipos de materiais. Na realidade, a construção de um índice (ou dicionário), uma vez que necessita de um grande investimento, torna desejável que tal índice seja suficientemente geral e flexível, de modo a que possa servir várias vezes” (p. 127).

A leitura dos vários registos de dados permitiu a construção de unidades básicas, que são os elementos estruturantes para a elaboração do registo escrito do estudo, que contém três tipos de conteúdos: descrição particular, descrição geral e comentário interpretativo de acordo com tipologia proposta por Erickson (1986).

Tal como foi já referido trata-se de um estudo essencialmente qualitativo, descritivo de natureza interpretativo, no entanto para uma melhor percepção na interpretação dos dados relativamente à ordenação cronológica das imagens, os dados são apresentados de forma quantitativa articulados com análise qualitativa. A diversidade das respostas dos alunos é tão grande, e mesmo cada aluno ao longo da sua entrevista apresenta vários padrões e estratégias diferentes para justificar a sua sequencialização que se torna impossível quantificar em termos percentuais tipologias de respostas ou categorizar os alunos por níveis de pensamento o que daria origem caso foi usado a uma imagem falsa, imprecisa e até pouco séria da complexidade do pensamento histórico que os alunos evidenciam.

A organização dos dados foi inicialmente realizada por anos de escolaridade, comparando-se a evolução dos alunos ao longo dos dois anos:

- alunos do 1.º/2.º ano: 1.ª entrevista em 20/10/04; 2.ª entrevista em 09/06/05; 3.ª entrevista em 09-06-06.
- alunos do 3.º/4.º ano: 1.ª entrevista em 18/10/04; 2.ª entrevista em 13/06/05; 3.ª entrevista em 15/05/06.

Procedemos posteriormente a uma análise comparativa entre todos os anos, fizeram-se algumas inferências acerca de diferenças e semelhanças detectadas entre os vários anos de escolaridade e identificaram-se padrões de compreensão temporal e

histórica. Este estudo é inovador em relação aos estudos similares que anteriormente apresentámos na revisão de literatura em que nos baseamos porque procurámos estabelecer uma correlação entre o desempenho para sequencializar as imagens, processos e argumentos invocados para a sua justificação e a aplicação de conhecimentos sobre a compreensão histórica e tempo histórico que se promoveu ao longo dos dois anos deste projecto em que acompanhámos os mesmos alunos.

6.5.1. Modelo de categorização das entrevistas aos alunos

O processo de identificação e análise das concepções dos alunos fundamentou-se na revisão de literatura anteriormente apresentada e na leitura e interpretação dos dados recolhidos no nosso estudo.

Partindo do estudo realizado por Levstik e Barton (1996) e Barton e Levstik (1996) e na análise dos dados do estudo exploratório construímos inicialmente um sistema de categorização que foi sendo reorganizado de acordo com os dados observados e analisados no estudo final.

Para o processo de codificação dos dados foram construídas vários tipos de grelhas para comparar as respostas dos alunos e mais facilmente identificar padrões comuns nas respostas quer no estudo exploratório quer no estudo final, o que facilitou posteriormente a construção de um sistema de categorização para o estudo final (Anexo 29).

Inspirámo-nos nas categorias de explicação de ordenamento das imagens realizadas pelos alunos no estudo desenvolvido por Levstik e Barton (1996) e Barton e Levstik (1996) que sucintamente aqui apresentamos:

- **ordenação das imagens**- associada à colocação das imagens identificando-se tipologias de ordenação;
- **distinção temporal**- dicotomia temporal que permite identificar as imagens como sendo umas mais antigas e outras mais próximas de nós. Utilização de expressões: “próximo de nós”; “mais velho”; “mais recente”; “mais antiga”; “entre esta e esta”; “mais nova”. Comparação entre o presente e o passado.
- **vocabulário de tempo**- integra a referência ao sistema de datação (identificar datas, períodos, séculos); descrição qualitativo do tempo usando-se expressões como: “nos velhos tempos”; “há muito tempo”; “há muito muito tempo”; “há um tempo atrás”; “muito velho”;

- **processos de explicação**- relatos explicativos utilizados para justificar a ordenação das imagens: reconhecimento de mudança relacionada com a cultura material (causa-efeito); explicação com base em conhecimentos históricos (causa-efeito e múltiplas causas).
- **leitura da imagem**- com base na sua experiência e na situação social; simples identificação dos elementos da imagem enumerando-os; comparação constante com o presente; estabelecer conexões históricas e não históricas; construção de um contexto para justificar a ordenação (histórico ou ficcional); comentários estéticos (qualidade da imagem, cor/preto e branco, tipo de imagem: desenho, fotografia);
- **aplicação de diferentes tipos de conhecimentos**- tipos de fontes de conhecimento em que as crianças se baseiam para a identificação da informação histórica e cronológica nas figuras (escola, a família, *media*).

A análise dos dados do estudo exploratório e posteriormente do estudo final permitiu definir um conjunto de **parâmetros sobre a compreensão histórica e temporal** dos alunos associada ao processo de ordenação de várias imagens, integrando-se também as concepções dos alunos sobre passado e História, a sua finalidade e importância e os processos e fontes de conhecimento histórico, possibilitando a construção de um sistema de categorização. Indicam-se os itens a partir dos quais se identificaram categorias e sub-categorias:

1. **Ordenação cronológica das imagens**
2. **Processos e estratégias utilizados na sequencialização de imagens**
3. **Ideias sobre a mudança histórica**
4. **Concepções de passado e História**
5. **Concepções sobre a finalidade da História**
6. **Aquisição do conhecimento histórico (agentes e fontes de conhecimento histórico)**

Os três primeiros parâmetros correspondem à primeira parte da entrevista relacionada com a actividade de sequencialização das imagens e posterior justificação da sequencialização, permitindo identificar as ideias dos alunos sobre a concepção e compreensão do tempo/tempo histórico, nomeadamente ao nível da cronologia (ordenação temporal, localização temporal, medição do tempo: intervalo de tempo,

duração) mas também as suas ideias acerca da mudança histórica através do tipo de explicação proporcionado pela análise das imagens e justificação da ordenação.

No parâmetro **1- Ordenação cronológica das imagens** procurou-se analisar a tipologia de ordenação, a colocação correcta das imagens, a ordem de colocação das imagens e o total de imagens seleccionadas correctamente, numa análise mais quantitativa.

No parâmetro **2- Processos e estratégias utilizados na sequencialização de imagens** no estudo exploratório a partir da análise das entrevistas transcritas e da revisão de literatura construímos um sistema de categorização que incluía as seguintes categorias:

- **vocabulário de tempo** (datas, expressões temporais; expressões de tempo histórico e comparação entre períodos);
- **cultura material** (relacionado com o uso de tecnologia-energia, vestuário e adereços, habitação, recheio da casa, penteados, modo de vida);
- **aspectos sociais e económicos** (estatuto social; pobreza/riqueza; estrutura familiar);
- **tipo de explicação** (narração; descrição da imagem; conhecimento genérico; conhecimento factual; atitudes e valores; comentários estéticos; histórias de famílias e influência da doutrina cristã).

Reconhecemos que este tipo de categorização necessitava de ser melhorado e que não dispensava a utilização de uma estratégia baseada na análise holística de cada entrevista e geradora de inferências a partir das respostas dos alunos. Deste modo fomos construindo um novo sistema de categorização, em que agrupámos e recolocámos algumas das categorias anteriormente propostas, outras foram abandonadas por se revelarem pouco frutíferas e algumas novas foram introduzidas. Este novo sistema de categorização resultou também de uma pré-análise das entrevistas finais a partir de grelhas construídas que permitiram melhor perceber as justificações e o tipo de análise propostas pelos alunos para o posicionamento de cada imagem na sequência. Assim as entrevistas foram introduzidas no suporte informático Nvivo 2.0 utilizando o seguinte sistema de categorização que a seguir se apresenta, constituído por seis categorias dividido em subcategorias:

- **linguagem e vocabulário de tempo;**
- **distinção temporal;**

- **marcadores de mudança;**
- **processos explicativos;**
- **fontes de conhecimento;**
- **suporte material da evidência.**

Na categoria **linguagem e vocabulário de tempo** integrámos as seguintes subcategorias:

- **vocabulário de tempo subjectivo/qualitativo;**
- **sistema de datação;**
 - regimes políticos;
 - figuras históricas
- **duração.**

Na subcategoria **vocabulário de tempo subjectivo/qualitativo** incluímos termos usados pelos alunos para explicar a localização temporal das suas imagens na sequência como por exemplo: “antes de”, “depois de” ou “entre” e expressões temporais subjectivas/qualitativas como por exemplo “muito antigo”, “de há muito tempo”, “velho”, “moderno”, “recente”, etc. para proceder a descrições qualitativas do tempo.

Na subcategoria **sistema de datação** incluímos todas as referências ao sistema convencional de datação, a referência a séculos, à contagem do tempo a.C. e d. C, a indicação de períodos históricos (Pré-História, Idade Média) ou termos e expressões que podem ser associados a períodos históricos (ex: Idade da pedra, na época dos descobrimentos ...), incluímos também a identificação a regimes políticos (monarquia, república, ditadura) ou termos e expressões que se lhes pode associar por inerência (“na época dos reis”, “na época de Salazar”) e figuras históricas o que permite uma localização temporal por associação à época em que viveram.

Na subcategoria **duração** incluímos todas as referências à quantificação do tempo em termos de identificação do intervalo de tempo entre as imagens e no cálculo da distância temporal (em termos qualitativos e quantitativos) entre as imagens.

Na categoria **distinção temporal** integramos expressões que evidenciam como processo distinção temporal ao nível da dicotomia temporal, da comparação entre presente e passado e comparação entre dois ou mais períodos. Identificámos nesta categoria três subcategorias no processo explicativo em que procedem a distinções temporais:

- **dicotomia temporal;**
- **comparação entre o presente e o passado;**

- comparação entre dois ou mais períodos/imagens.

Na subcategoria dicotomia temporal integram-se as justificações em que os alunos utilizam várias expressões temporais que exprimem dicotomia como “mais antiga/mais nova”, “distante/próxima de nós”; “mais velha/mais próxima de nós”; “de há mais tempo/mais recente”; “antes e agora”; “entre esta e esta”

Na subcategoria **comparação entre o presente e o passado** consideramos esta estratégia usada pelos alunos quando comparam constantemente as imagens com o presente usando expressões como “antes/agora”; “ainda não tinham” ou “ainda não havia”.

Na subcategoria **comparação entre dois ou mais períodos/imagens** integrámos o processo usado pelos alunos quando indicam e comparam simultaneamente dois ou mais períodos, usando expressões como “nesta ...enquanto que...”, “esta é diferente desta...”, “enquanto ...esta ...”.

A categoria **marcadores de mudança** integra indicadores ao nível da cultura material e indicadores económicos e sociais, sendo estes indicadores/marcadores mais referidos pela própria tipologia das imagens seleccionadas. Nesta categoria distinguimos duas grandes subcategorias:

- cultura material e vida quotidiana;

- indicadores económicos e sociais.

Os alunos identificam essencialmente três marcadores na categoria **cultura material e vida quotidiana** que identificámos como subcategorias:

- **a moda** onde se integram todas as referências ao vestuário (roupas, calçado, adereços) e penteados;
- **a habitação** ao nível da arquitectura, tipologia de casas, dimensão, material de construção, decoração, mobiliário, objectos e o conforto.
- **o progresso tecnológico** em que se inclui o tipo de iluminação e recursos energéticos à tipologia de lareiras e fogões.

Na subcategoria **indicadores económicos e sociais** integrámos três marcadores indicadores de diferenças a nível económico e social:

- a dicotomia **urbano/rural** quando os alunos comparam e distinguem nas imagens diferenças económicas e sociais, e inferem sobre o modo de vida das pessoas no campo e na cidade;

- a oposição **riqueza/pobreza** quando através dos marcadores da cultura material inferem sinais sobre a situação econômica das pessoas representadas nas imagens;
- o **estatuto social**, quando procuram na imagem indicadores que lhes permitem inferir sobre a condição social das pessoas representadas (princesa, rei, rainha, empregado(a), escravo, trabalhador).

A categoria **suporte material da evidência histórica** integra comentários dos alunos acerca da qualidade, cor ou técnica da própria imagem que os poderá ter condicionado ou não na sua sequencialização. Nesta categoria identificamos três subcategorias:

- **qualidade da imagem;**
- **cor e tonalidade;**
- **técnica: desenho, gravura, pintura ou fotografia.**

Na subcategoria **qualidade da imagem** incluem-se comentários dos alunos acerca das imagens ao nível da facilidade ou dificuldade de leitura provocada pela sua qualidade (nitidez, desfocada, etc).

Na subcategoria **cor e tonalidade** incluem-se os comentários dos alunos acerca da tonalidade da cor (acinzentada, esbatida, etc).

Na subcategoria **técnica: desenho, gravura, pintura ou fotografia** incluem-se as referências ao tipo de suporte material das imagens, distinguindo os diferentes tipos de técnicas.

A categoria **processos explicativos e fontes do conhecimento histórico** integra diferentes processos utilizados pelos alunos para justificar a sequencialização das imagens. Identificamos nesta categoria quatro subcategorias:

- **construção de contexto narrativo;**
- **elaboração de contexto descritivo;**
- **explicação com base na sua experiência;**
- **explicação com recurso a conhecimentos históricos.**

Na subcategoria **construção de contexto narrativo** integram-se as explicações dadas através de relato de uma história (ficcional ou não) para toda a sequenciou uma história diferente para cada imagem.

Na subcategoria **elaboração de contexto descritivo** integram-se as justificações com base apenas na descrição do que vêem nas imagens sequencializadas.

Na subcategoria **explicação com base na sua experiência** incluem-se as justificações dadas pelos alunos em que integram na explicação conhecimentos prévios que possuem com base na sua experiência de vida e nos seus conhecimentos adquiridos em vários contextos (família, catequese, *media*, visitas a monumentos e museus, etc.).

Na subcategoria **explicação com recurso a conhecimentos históricos** integram-se as explicações dos alunos em que já são evidentes os conhecimentos históricos que possuem, adquiridos em contexto escolar ou não (na família, pelos *media*, livros, visitas a monumentos e museus, etc.) aplicando-os para justificar a sua sequencialização.

No parâmetro **3- Ideias sobre a mudança** integram-se duas categorias:

- **ideias de evolução da mudança com base no progresso linear;**

- **ideias de evolução da mudança com base na diversidade da mudança.**

Na categoria **ideias de evolução da mudança com base no progresso linear** integram-se as ideias dos alunos que entendem a mudança ao longo do tempo como evolutiva de forma linear, num crescendo atendendo a uma melhoria contínua resultando do progresso tecnológico, material, económico, social e intelectual ao longo dos tempos. Os alunos tendem a usar expressões que revelam uma melhoria contínua “é melhor”, “já tem mais coisas”, “já tinham”, “já estão mais evoluídos”, “mais modernos”, “mais avançados”, associadas a vários marcadores da cultura material: vestuário, habitação, objectos, tecnológico, etc.

Na categoria **ideias de evolução da mudança com base na diversidade da mudança** integram-se as ideias dos alunos que entendem a mudança ao longo do tempo não como evolução linear e progressiva, mas que existe diversidade na mudança, em que esta pode ter vários ritmos de mudança, assim como direcções diversas de mudança - permanências, simultaneidade, diversidade, ciclos e retrocessos. Enquanto, para haver progresso é necessário alteração (mudança) e avanço (desenvolvimento), a mudança nem sempre implica progresso, evolução ou desenvolvimento, por vezes pode haver retrocessos a vários níveis, permanências e conservação de determinadas características em épocas distantes temporalmente, ou num mesmo período coexistirem realidades diferentes a vários níveis (cidade/campo) ou (riqueza/pobreza).

A segunda parte da entrevista integra o parâmetro 4- Concepções de passado e de História (questões 9 e 10), o parâmetro 5- Concepções sobre a finalidade da História (questão 11) e o parâmetro 6 -Aquisição do conhecimento histórico (agentes e fontes de conhecimento histórico (questão 12) (Anexo 2- protocolo da entrevista)

O parâmetro 4 permitiu compreender que ideia os alunos apresentam sobre o passado e a História, que tipo de argumentos utilizam para distinguir passado de História.

O parâmetro 5 contribuiu para compreender a importância, a relevância e a finalidade que os alunos do 1.º Ciclo atribuem à História, reveladora da consciência e compreensão histórica que possuem.

Finalmente o último parâmetro analisado revelou os vários procedimentos, agentes e fontes que os alunos utilizam para a aquisição, construção e desenvolvimento do conhecimento histórico e as suas concepções históricas.

No parâmetro **4 - Concepções de passado e História** incluíram-se três categorias:

- o **passado cronológico**;
- o **passado pessoal**;
- o **passado histórico**.

A categoria **passado cronológico** está associada à dimensão temporal, com utilização de termos relativos a tempo e cronologia, integrando diferentes tempos (tempo qualitativo, tempo cíclico, integrando tempo mais distante ou mais próximo ou mesmo indefinido mas que já aconteceu (por ex: “há muito tempo”, “o dia anterior”, “o que já se passou”).

A categoria **passado pessoal** integra as respostas dos que justificam o que é o passado através de exemplos de acontecimentos e vivências associadas à sua vida.

A categoria **passado histórico** reflecte já uma associação do passado à História, em que consideram como passado histórico apenas o que aconteceu de significativo dando exemplos concretos de acontecimentos históricos ocorridos no passado.

No parâmetro **5 - Concepções sobre a finalidade da História** incluíram-se cinco categorias:

- **saber, conhecer e aprender**;
- **contar e ensinar**;
- **compreender/comparar passado, presente e futuro**;
- **relembrar, recordar, como memória e identidade**;
- **ambiguidade**.

Na categoria **saber, conhecer e aprender** integrámos a finalidade da História apontada pelos alunos como importante para o conhecimento geral e para a educação escolar.

Na categoria **contar e ensinar** integrámos a finalidade da História apontada pelos alunos como importante para a transmissão do conhecimento sobre o passado a outras gerações referindo principalmente a transmissão desse conhecimento no futuro aos seus filhos.

Na categoria **compreender/comparar passado, presente e futuro** integrámos a finalidade da História em que esta é valorizada não só pelo conhecimento do passado, mas também pela sua importância para compreender o presente e preparar o futuro, evidenciando-se já uma certa consciência histórica.

Na categoria **relembrar, recordar, como memória e identidade** integra as respostas dos alunos que valorizam na História a função de preservação da memória e para construção da identidade pessoal e nacional.

Na categoria **ambiguidade** integram-se as respostas dos alunos que revelam dificuldade em definir uma utilidade concreta da História, associando-a a vários significados de acordo com o contexto como por exemplo o referirem que serve para ler, para desenvolver a leitura e interpretação, por a associarem à narrativa em geral.

No parâmetro **6 -Aquisição do conhecimento histórico (agentes e fontes de conhecimento histórico)** integrámos três categorias:

- **Com quem aprendem?**

- **Onde é que aprendem?**

- **Como é que aprende?**

Para cada uma destas categorias foram constituídas várias subcategorias.

Na categoria **com quem aprendem** agrupámos os dados em duas subcategorias:

- **família** que integra todos os parentes de várias gerações;

- **outros** que inclui pessoas com quem inter-agem na escola e fora dela, integrando-se professores, a investigadora, madrinha, catequista e amigos.

Na categoria **onde é que aprende**, integraram-se várias subcategorias: escola, casa, museus, catequese e biblioteca.

Na categoria **como é que aprende**, integrou-se uma diversidade de processos e recursos designados pelas subcategorias: livros, fotografias, filmes, objectos, visitas/viagens, televisão, computador/Internet e ouvir contar.

6.5.2. A construção do modelo de categorias para análise das estratégias de ensino

A análise dos dados do estudo exploratório e posteriormente do estudo final permitiu definir um conjunto de parâmetros sobre a compreensão histórica e temporal dos alunos associada ao processo de ensino-aprendizagem de História e do meio social com recurso a um conjunto de estratégias criteriosamente planificadas para os quatro anos de escolaridade do Ensino Básico, possibilitando a construção de um sistema de categorização que foi sendo construído com recurso ao programa informático NVivo 2.0. Procurou-se utilizar a árvore de categorização criada para a análise das entrevistas dos alunos acrescentando-se outras categorias inerentes ao processo de ensino-aprendizagem de histórica específicas que surgiram da análise dos dados dos diários de aulas e dos trabalhos dos alunos (Anexo 30).

Definimos quatro parâmetros sobre os quais iriam incidir a nossa análise das estratégias utilizadas ao longo no nosso estudo, tendo-se construído um sistema de categorização que procurou recuperar algumas das categorias das entrevistas e incluir outras novas que foram surgindo. Dada a especificidade de cada estratégia nem todos os parâmetros ou categorias de análise são igualmente relevantes em todas as estratégias e algumas das categorias não estarão de todo presentes. Indicam-se os quatro parâmetros sobre os quais incide a análise dos dados das estratégias implementadas:

- 1. Aquisição e desenvolvimento de conceitos de tempo**
- 2. Compreensão histórica (conceitos estruturais)**
- 3. Conhecimento histórico (conceitos substantivos e informação factual)**
- 4. Aquisição do conhecimento histórico (agentes e fontes de conhecimento histórico)**

Parâmetro 1- Aquisição e desenvolvimento de conceitos de tempo

Neste parâmetro procurámos analisar a diversidade de linguagem temporal utilizada pelos alunos no processo de ensino-aprendizagem do Meio Social e de História na implementação das várias estratégias, com objectivo de melhor conhecer como se processa a aquisição e o desenvolvimento de conceitos de tempo que permitem potenciar a capacidade de desenvolver a compreensão do tempo histórico e a compreensão histórica.

Para este parâmetro identificámos três categorias que foram desdobradas em subcategorias:

- **Tempo subjectivo/qualitativo;**
- **Tempo físico/mensurável;**
- **Tempo histórico.**

A categoria **tempo subjectivo/qualitativo** está associada à utilização pelos alunos de vocabulários de tempo subjectivo e qualitativo, mas também ao tempo pessoal.

Nesta categoria identificámos duas subcategorias:

- **linguagem de tempo** que consiste na utilização pelos alunos de vocabulário de tempo subjectivo (termos temporais, como por exemplo: “muito tempo”; “há muito muito tempo”, “agora”, "velho", "antigo", "moderno", "recente". termos temporais subjectivos/qualitativos -"velho", "agora", "antigo", "moderno");
- **tempo pessoal** que é o tempo que as crianças associam a situações da sua vida, são por exemplo referências a vivências pessoais no passado, muitas vezes a um passado imediato ou passado pessoal utilizando termos temporais como por exemplo: “antes”, “agora”, “então”, “já”, “na próxima semana” relativamente a coisas que fizeram ou vão fazer e que se passa ao seu redor.

A categoria **tempo físico/mensurável** corresponde a referências temporais do aluno ao sistema de datação convencional de medição do tempo, que está relacionado com o **tempo físico**, com a passagem do tempo e a sua medição/quantificação, efectuado com base num sistema de datação, ou seja centrado na cronologia.

Nesta categoria integram-se duas subcategorias:

- **tempo do calendário** que está associado à aprendizagem do tempo cronológico (dias, semana, meses, estações do ano, anos) e que está relacionado com a datação e sua operacionalização e que implica a mobilização do pensamento matemático;
- **tempo do relógio** que está associado à medição do tempo em horas, minutos e segundos.

Na subcategoria **tempo do calendário** integraram-se três sub-sub-categorias:

- ciclo;
- irreversibilidade;
- reversibilidade.

- **ciclo** que está associada à noção, com relevo para a representação gráfica, do **ciclo dia** (24 horas); do **ciclo da semana** (dias da semana); dos **meses do ano** e das **estações do ano**. A ideia de ciclo implica a compreensão de sucessão (**ordem**) e repetição (**recorrência**) dos fenómenos, que se inicia com a aprendizagem do tempo vivido pelas crianças, através do ciclo diário (rotinas diárias), dias da semana, meses do ano e as estações do ano.
- **irreversibilidade** é a aquisição da noção de que o tempo evolui de forma linear e que não se pode voltar atrás no tempo, implica a noção de tempo linear.
- **reversibilidade** é a capacidade da criança de seguir na linha de raciocínio de volta ao ponto de partida: “É o ir e o vir do pensamento”. Ou seja, a reversibilidade é a capacidade de processar a informação sobre dois pontos de vista sobre um acontecimento ou tópico. Ao nível da Histórica envolve a compreensão da reconstituição do passado atendendo às características desse passado. Por exemplo, as crianças têm dificuldade em compreender que os pais e familiares já foram crianças. Se por um lado as crianças têm a percepção que estes já viveram muito tempo e que o seu passado se prolonga até um passado mais longínquo. Por outro, às crianças é-lhes difícil de compreender que o mundo tenha sido diferente do que é hoje.

A subcategoria **tempo do relógio** está associada à capacidade de medição do tempo em horas, minutos e segundos.

A categoria **tempo histórico** está associada à aquisição de um conjunto de noções temporais necessárias para se poder descrever uma pessoa, lugar, objecto ou acontecimento. Implica a utilização e domínio do sistema convencional de medição, ou seja da **cronologia**, a noção de **sucessão cronológica**, de **duração** e de **intervalos de tempo**, de **horizonte temporal**, de **contemporaneidade** e de **periodização**.

Nesta categoria identificámos seis subcategorias:

- cronologia;
- sucessão cronológica;
- duração;
- horizonte temporal;
- contemporaneidade;
- periodização.

- **cronologia** que consiste na aquisição e compreensão do sistema convencional de medição e organização cronológica do tempo histórico (datação, década, geração, séculos, milhares, milhões, eras, períodos, a.C. e d.C.);
- **sucessão cronológica** (sequencialização) que consiste em colocar por ordem datas, objectos, pessoas, acontecimentos, etc. A capacidade de sequencializar implica saber que um acontecimento é anterior a outro, e quando este é datado, um acontecimento com uma certa data deve ser colocado primeiro do que acontecimento com data posterior. A um nível analítico superior implica saber que a sucessão de uma pluralidade de factos tem efeitos na complexidade dos factos seguintes, ou seja, não é estabelecida apenas uma relação simples entre o facto anterior e o facto seguinte, mas valoriza-se a explicação e o processo reconstutivo em termos de explicação causal (causa-efeito).
- **duração** está relacionada com a quantificação de tempo: o **intervalo de tempo** entre acontecimentos (ex. de 1920 a 1980), mas também com a passagem do tempo entre um conjunto de acontecimentos ou situações, ou seja com a **distância temporal** (por exemplo há 500 anos atrás);
- **horizonte temporal** associado à noção de História como passado, presente e futuro, implícito na **consciência histórica** em que a História não é só passado (pessoal, nacional ou mundial), mas permite compreender o presente e preparar o futuro e reconhecimento da importância da História para preservação da memória (pessoal e nacional) e afirmação da identidade individual e colectiva;
- **contemporaneidade** que consiste no reconhecimento de fenómenos ou acontecimentos ocorridos na mesma data ou período e que podem ser simultâneos ou não;
- **periodização** que consiste na compreensão da noção de período e sua dimensão temporal de acordo com a duração de um fenómeno ou fenómenos comuns num determinado período de tempo podendo estes serem de curta, média e longa duração, expressos na noção de ciclo, conjuntura e estrutura.

Parâmetro 2- Compreensão histórica (conceitos estruturais)

Neste parâmetro procurou-se analisar em que medida através de várias estratégias se pôde promover e desenvolver nos alunos do 1.º ciclo o potencializar a aquisição de certos conceitos estruturais essenciais para iniciação à compreensão histórica. Procurou-se estruturar neste item as categorias a partir de questões geradoras (**questões descritivas, de constatação e inquisitivas; questões explicativas/ justificativas; questões avaliativas, argumentativas e de opinião**) que potenciam de certa forma uma análise sobre o desenvolvimento de certos conceitos estruturais (conceitos de segunda ordem) essenciais para a formação do pensamento histórico trabalhados de forma gradual, caminhando-se de níveis simples de elaboração para níveis mais avançados ao longo dos vários anos de escolaridade.

Surgiram neste parâmetro de análise três categorias apresentadas em forma de questão e que integram subcategorias que são conceitos estruturais.

- **Questões descritivas, de constatação e inquisitivas**- são questões que contribuem para os alunos procederem a observar atentamente o que visualizam e a compreenderem o que lêem, isto é após a leitura de um documento escrito (extracto de texto, narrativa), fonte icónica ou mesmo um objecto, como por exemplo as questões : “O que estão a fazer?”, “O que vês...?”.
- **Questões explicativas/justificativas**- são questões que procuram levar os alunos a raciocinar, a proceder a deduções e inferências, a aplicar conhecimentos, a promover a imaginação, a procurar explicações, justificações e causas para determinados factos/ acontecimentos, como por exemplo: “Como?”, “Porquê?”, “Porque?”, “Qual a causa/causas?”, “Que motivos?”, “Que razões?”, “Justifica a tua ideia” Seria possível? ; “Esclarece melhor”.
- **Questões avaliativas, argumentativas e de opinião**- são questões que contribuem para os alunos avaliarem os seus conhecimentos, reconhecerem e aceitarem diferentes pontos de vista e de interpretação, serem capazes de apresentar a sua opinião pessoal. Destacam-se as seguintes questões por exemplo: “É a melhor maneira?”, “Concordam com ...?”, “Acham bem?”, “Que sugestões propõem?”

Estas questões permitem potenciar nos alunos uma iniciação ao trabalho com os conceitos estruturais de **causalidade** (causa-efeito), de **explicação** (causal, racional através da apresentação de razões, motivos, causas nas suas explicações ou argumentos), de **interpretação** (interrogar, analisar, avaliar as fontes e reconhecer a

existência de perspectivas diferentes), de **evidência** (realizar inferências, deduções, questionar, criticar), de **significância** (valor e importância atribuída), **empatia** (reconstrução das ideias e valores do passado através da imaginação e criatividade que permite compreender o passado), **mudança/progresso** (a mudança entendida como alteração, evolução, mas que nem sempre é linear e progressiva, mas pode ter vários ritmos de mudança, assim como direcções diversas de mudança- permanências, simultaneidade, diversidade, ciclos e retrocessos; o progresso relaciona-se com a mudança mas de forma evolutiva, linear, progressiva, de melhoria contínua), **semelhanças e diferenças** (comparar passado/presente ou dois períodos do passado ou mais a vários níveis: económico, social, político, cultura, mentalidade, etc.).

A partir destas questões os dados foram organizados em subcategorias que são conceitos estruturais essenciais para a compreensão histórica:

- **causalidade;**
- **interpretações;**
- **explicação;**
- **evidência;**
- **significância;**
- **empatia;**
- **mudança/progresso;**
- **semelhanças e diferenças;**

Parâmetro 3- Conhecimento histórico (conceitos substantivos e informação factual)

Neste parâmetro procurou-se analisar o conhecimento dos alunos associados à compreensão e aplicação de certos **conceitos substantivos** referentes a conteúdos da realidade social e humana, inerentes ao Estudo do Meio e à História, alguns deles são **conceitos organizadores**, não exclusivos da História, como por exemplo: conflito, guerra, agricultura, família, museu, outros são **específicos da História**, de entre estes alguns são **conceitos concretos** associados a edifícios, pessoas, grupos de pessoas, como por exemplo: castelo, rei, cavaleiro, caravela, , etc., enquanto outros são **abstractos**, a associados a **períodos do passado**, como por exemplo: Pré-História, Período Romano, Idade Média; ou a **formas de organização da sociedade** como por exemplo: escravatura, classe social, nobreza, árvore genealógica, etc. ou mesmo a **regimes políticos** como por exemplo: democracia, monarquia, república, assim como a

conceitos associados à construção do conhecimento histórico como por exemplo: fonte, documento, acontecimento e facto.

Assim neste parâmetro identificámos como categoria os **conceitos substantivos** subdivididos em duas subcategorias:

- **conceitos organizadores** - conceitos não exclusivos de História.
- **conceitos específicos da História** - que integram duas sub-sub-categorias:
 - **conceitos concretos** associados a edifícios, pessoas, grupos de pessoas
 - **abstractos** que resultam de uma convenção dos especialistas da produção do conhecimento científico:
 - **períodos do passado;**
 - **formas de organização da sociedade;**
 - **regimes políticos;**

No **parâmetro 4- Aquisição do conhecimento histórico (agentes e fontes de conhecimento histórico)**

Procurámos ao longo das várias aulas implementadas identificar pelos comentários dos alunos ao longo da discussão, nas suas respostas, comentários, etc. como é que os alunos espontaneamente revelam como, onde e com quem aprendem sobre História, ou seja sobre a forma como se processa a aquisição de conhecimento histórico por estes alunos do 1.º ciclo, quais são os seus agentes e fontes de conhecimento histórico.

Para a análise deste parâmetro mantiveram-se as categorias estabelecidas para a análise das entrevistas realizadas aos alunos.

Assim mantiveram-se as três categorias:

- **Com quem aprendem?**
- **Onde é que aprendem?**
- **Como é que aprende?**

Para cada uma destas categorias mantiveram-se também as várias subcategorias identificadas para as entrevistas.

Relativamente a **com quem aprendem** agrupámos os dados em duas subcategorias:

- **família** que integra todos os parentes de várias gerações;

- **outros** que inclui pessoas com quem inter-agem na escola e fora dela, integrando-se professores, a investigadora, madrinha, catequista e amigos.

Na categoria **onde é que aprende**, mantiveram-se as quatro subcategorias: escola, casa, museus, catequese e biblioteca.

Na categoria **como é que aprende**, manteve-se a mesma diversidade de processos e recursos referidos nas entrevistas: livros, fotografias, filmes, objectos, visitas/viagens, televisão, computador/Internet e ouvir contar.

6.6. Validade e fiabilidade do estudo

A problemática sobre a validação e fiabilidade dos estudos qualitativos e quantitativos é analisada por vários autores (ex. LeCompte e Goetz, 1982; Erickson, 1986; Fetterman, 1989; Yin, 1993, 1994, 2003; Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 1994). Também para as metodologias qualitativas se apontam os mesmos critérios científicos das metodologias quantitativas, ou seja o da objectividade, da validade e de fiabilidade embora os procedimentos sugeridos e aplicados sejam diferentes. A validade e fiabilidade são fundamentais para provar a credibilidade da investigação.

Kirk e Miller (1986) consideram a “objectividade de uma investigação qualitativa em função da fidelidade e da validade das suas observações” (p. 13, citado por Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 1994). A **fidelidade** e a **validade** são duas componentes da **objectividade**. Os mesmos autores admitem que a fidelidade dos resultados da investigação resulta da “persistência de um procedimento de medida em obter a mesma resposta, independentemente de como e do quando da sua produção”, enquanto a validade é definida em função

da capacidade de um procedimento em produzir a resposta correcta”, e que depende da qualidade dos dados recolhidos, se estes realmente são representativos, mas validade está associado ao processo de selecção e codificação da informação e a uma correcta interpretação dos dados pelo investigador (Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 1994, p. 68).

Yin (1993) considera que o rigor do estudo de caso confere ao estudo validade e fidelidade, e para isso sugere que se devem ter procedimentos precisos na fase no desenho da investigação, na análise dos dados e na redacção dos resultados.

Sendo a nossa investigação um estudo de caso, tivemos o cuidado de elaborar um desenho da investigação rigoroso, minucioso e detalhado, que permitiu garantir a sua validade, validade interna, validade externa e fiabilidade. Segundo Yin (1993) “a

construção da validade faz-se com a utilização de instrumentos cuidadosamente elaborados e procedimentos que operacionalizem a construção do estudo” (p. 38). Yin (1993) explica como num estudo de caso se pode construir a sua validação:

Pode conseguir a validade interna através da especificação de unidades de análise, o desenvolvimento *a priori* de teorias divergentes, e a recolha e análise de dados para testar essas teorias. De modo semelhante pode-se proceder à validade externa através da especificação de relações teóricas, e a possibilidade de elaborar generalizações (p. 40).

Segundo Yin (1993) a fidelidade de um estudo obtém-se através de protocolos formais no estudo de caso e do desenvolvimento de sistemas informáticos de operacionalização dos dados, o que permite que estes mesmos procedimentos possam ser usados noutros estudos de caso ou em investigações realizadas por múltiplos investigadores e realizar estudos de caso comparativos, que possibilite a replicação do estudo e proceder a generalizações.

Tivemos o cuidado na nossa investigação de construir vários instrumentos para a recolha de dados, elaborar vários protocolos formais quer no âmbito das entrevistas quer em várias das actividades implementadas, assim como a construção de um sistema de categorização com auxílio do suporte informático NVivo 2.0.

A utilização de técnicas diversificadas de recolha de dados e de análise de dados na nossa investigação, permitiu reunir informações tão numerosas, pormenorizadas e exaustivas quanto possível com vista a abranger a totalidade da situação. Esta é uma das características do estudo de caso, amplamente defendida por Yin (1994) e que permite validar a investigação através da triangulação de dados. O aspecto importante no estudo de caso na recolha de dados é o uso de múltiplas fontes de evidência que convergem para o mesmo fim (objectivo) (p. 32).

Também Cohen e Manion (1990) defendem a necessidade da utilização de um certo número de técnicas que os investigadores devem usar como meio de provar a representatividade dos factos que observam e a comprovação cruzada das suas interpretações do significado de tais factos.

A triangulação é o método mais defendido em educação por vários investigadores (Denzin, 1970, citado por Cohen e Manion, 1990; Everston e Green, 1986, Cohen e Manion, 1990; Cohen, Manion e Morrison, 2001; Johnson e Onwuegbuzie, 2004). É tão complexo e comprometido o processo de ensino-aprendizagem no contexto da escola que a proposta de um método único só produz dados limitados e por vezes enganadores.

A triangulação de dados, que é definida por Stake (2000)

como sendo geralmente considerado como um processo de utilização de múltiplas percepções para clarificar o sentido, verificar a repetição da observação ou interpretação. O reconhecimento de que esta não observação ou interpretação sejam repetidas de forma perfeita, a triangulação serve também para clarificar o significado dos dados para identificar diferentes formas de fenómenos observados (p. 443).

Cohen e Manion (1990) reforçam esta ideia ao afirmar que “as técnicas triangulares nas ciências sociais permitem trazer, explicar de maneira mais completa, a riqueza e complexidade do comportamento humano estudando-o de mais do que um ponto de vista, e ao fazê-lo, utilizando dados quantitativos e qualitativos” (p. 331). Destacam várias vantagens do uso de multimétodos de investigação, destacando duas em especial:

A confiança num só método pode polarizar e distorcer o retrato do investigador do corte particular que está investigando. A confiança dos dados, no que diz respeito à investigação normativa, só é conseguida quando os métodos de recolha de dados produzem substancialmente os mesmos resultados. A confiança dos investigadores e da investigação é reforçada com o uso de métodos contrastantes.

O uso de técnicas triangulares ajudará a superar o problema da «delimitação do método», evitando o erro frequente que por vezes ocorre por parte dos investigadores que escolhem o método que melhor conhecem, com que estão mais familiarizados ou o facto de pensarem que o seu método é superior a todos os outros (pp.331-332).

De acordo com as recomendações de Cohen e Manion (1990) para a utilização desta técnica na investigação em educação, a da busca de resultados educativos, o facto de se tratar de um fenómeno complexo, usando-se diferentes estratégias e métodos de ensino, assim como tratar-se de uma problemática controversa, a do ensino da História a crianças pequenas e finalmente o facto de ser um estudo de caso, justificam amplamente a utilização desta técnica no desenho metodológico que construímos para esta investigação (Cohen e Manion, 1990, pp. 338-341). A triangulação dos nossos dados resultantes da diversidade de várias fontes de informação contribuiu como um meio de validação do estudo.

Na nossa investigação a utilização de diferentes técnicas de recolha e análise de dados permitiu três dos seis tipos de **triangulação** referidos por Denzin (1970, citado

por Cohen e Manion , 1990): a *triangulação metodológica*, a *triangulação de investigadores* e a *triangulação de tempo*. Em relação à primeira foram utilizados vários métodos destacando as entrevistas e a observação; em relação à segunda, na medida em que se pretendeu utilizar também as observações realizadas pelos professores, registadas em notas de campo, que foram incluídas nos diários de aulas elaboradas pela investigadora, pode de algum modo considerar-se a existência de *triangulação de investigadores*; também, o facto de se ter seguido quatro turmas ao longo de dois anos (duas no estudo exploratório e duas no estudo final) pode-se considerar um estudo longitudinal, o que permitirá efectuar-se a *triangulação no tempo*.

6.7. O papel da investigadora

A investigadora foi um dos principais instrumentos de recolha dos dados pela utilização de vários tipos de observação, mas principalmente observação participante, e registo das observações em notas de campo e diários de aula. A investigadora assumiu o papel de investigadora-professora e, apesar de não ter inicialmente experiência de leccionação neste nível de ensino (1.º Ciclo do Ensino Básico), preocupou-se no estudo exploratório ao longo de um ano, implementar e testar ela própria várias actividades o que facilitou a sua integração neste nível de escolaridade, assim como conhecer a realidade escolar e o trabalho com crianças deste nível de escolaridade. A nossa experiência de docente no Instituto de Estudos da Criança desde 2001, em particular ao nível da leccionação das disciplinas de Didáctica e Oficina a futuros professores do 1.º Ciclo e a orientação de projectos no âmbito dos Cursos de Complemento a professores do 1.º Ciclo contribuíram para um melhor conhecimento deste grau de ensino e um certo à vontade da investigadora, quer na planificação das sessões, quer na sua implementação junto dos alunos. A investigadora possui também experiência na realização de entrevistas a crianças por ter já utilizado esta técnica em vários projectos de investigação.

Síntese

Neste capítulo apresentou-se o desenho da investigação, um estudo de caso descritivo e também com características de estudo de caso instrumental e intrínseco. descreveram-se as etapas do estudo: entrevistas aos alunos e intervenções em sala de aula e as opções metodológicas. Definiu-se e caracterizou-se a população do estudo: as escolas, as turmas, os alunos e os professores. Descreveram-se os procedimentos

administrativos e éticos. Indicaram-se e descreveram-se as técnicas de recolha de dados: as entrevistas semi-estruturadas aos alunos, as entrevistas semi-estruturadas aos professores; as entrevistas informais aos alunos; a observação participante; as notas de campo; os diários de aula; os trabalhos dos alunos; a oralidade. Indicaram-se os instrumentos usados e as ferramentas usadas para a análise dos dados, o processo de análise dos dados e a construção de modelos de categorização: modelo de categorização das entrevistas realizadas aos alunos e modelo das categorias para análise dos dados das intervenções em sala de aula. Analisou-se a validade e fiabilidade do estudo em que se realça o papel da triangulação dos dados como é recomendada pela literatura em investigação quando são usadas várias técnicas de recolha de dados.

CAPÍTULO 7- BREVE DESCRIÇÃO DO ESTUDO EXPLORATÓRIO E CONTRIBUTOS PARA O ESTUDO FINAL

7.1. Resultados da análise das entrevistas do estudo exploratório

Descreve-se neste ponto os resultados do estudo exploratório, apenas na primeira vertente do estudo, as entrevistas. Foram realizadas, na escola urbana de Braga, 114 entrevistas: a 24 alunos do 1.º ano no início do ano lectivo e a 23 alunos no final do ano; a 23 alunos do 3.º também no início do ano lectivo e a 22 alunos no final do ano; no final do 4.º ano foram entrevistados os mesmos 22 alunos. Não se realizaram entrevistas ao 2.º ano, por acharmos que estas teriam pouca relevância nesta fase do estudo. Os alunos do 4.º ano tiveram intervenção na sala de aula durante dois anos lectivos embora com professoras da turma diferentes.

Quadro n.º 1- Total de imagens sequencializadas correctamente pelos alunos no estudo exploratório (n.ºs absolutos)

N.º de imagens sequencializadas correctamente	Total de alunos do 1.º ano		Total de alunos do 3.º ano		Total de alunos 4.º ano
	Entr. Início	Entr. Final	Entr. Início	Entr. Final	Entr. Final
1 imagem	1	0	0	0	0
2 imagens	3	1	0	0	0
3 imagens	4	1	0	0	1
4 imagens	12	12	6	6	5
5 imagens	-	0	13	8	4
6 imagens	4	9	0	0	0
7 imagens	-	-	4	8	12
N.º de alunos entrevistados	24	23	23	22	22

Com estas entrevistas pretendemos verificar em que medida se notavam alterações nas explicações dadas e na compreensão do tempo histórico antes e depois de um ano de intervenção da investigadora.

Mais importante do que a colocação correcta das imagens na sequência eram as razões apresentadas pelos alunos para a sua colocação. No entanto, verificámos pela análise dos dados (quadro n.º 1 na página anterior) que quatro dos 24 dos alunos do 1.º ano, na 1.ª entrevista, sequencializaram as 6 imagens de forma correcta, tendo-se verificado um desempenho muito superior na 2.ª entrevista no final do ano lectivo, em que já nove alunos o fizeram correctamente; no 3.º ano, acrescida a dificuldade por terem mais uma imagem na sequencialização, quatro em 23 alunos na 1ª entrevista e oito em 22 alunos na 2ª ordenaram correctamente as imagens; no 4º ano (de notar que eram os mesmo alunos do 3º ano) mais de metade dos alunos (12 em 22) foram capazes de o fazer correctamente.

Quadro n.º 2- Colocação correcta (n.º absolutos)

Anos de escolaridade	Calendarização das entrevistas	Imagens							Total de alunos
		1.ª	2.ª	3.ª	4.ª	5.ª	6.ª	7.ª	
1.º ano	Entr. início	21	13	9	13	17	20	-	24
	Entr. final	23	21	11	12	20	21	-	23
3.ª ano	Entr. início	22	21	6	10	12	23	23	23
	Entr. final	22	21	10	8	14	22	22	22
4.º ano	Entr. final	22	21	13	13	14	22	22	22

As maiores trocas de ordem das imagens concentraram-se ente a 3.ª e a 5.ª imagens (quadro n.º 2). Na ordenação temporal realizada pelos alunos verificámos que os alunos do 1.º ano na primeira entrevista apresentam uma grande variedade de ordenação, sendo a que corresponde à ordenação correcta, e a que corresponde à troca da imagem C (família burguesa) com a imagem D (cartaz Estado Novo), as mais frequentes com quatro alunos cada. Foi evidente a melhoria do desempenho do início para o final do ano, tendo 9 alunos ordenado correctamente a sequência e oito alunos efectuado apenas a troca entre a imagem C e a D. Destacamos o aumento do número de alunos que do 3.º para o 4.º ano conseguiram executar de forma correcta a sequencialização. No início do 3.º ano, apenas quatro alunos ordenaram correctamente a sequência e seis alunos consideraram que a imagem D (família burguesa) é anterior à C

(família do 1.º Visconde de Santarém), o mesmo número de alunos considerou que a imagem C é mais recente do que a D e a E (cartaz do Estado Novo), enquanto no final do 3.º e 4.º anos, oito e 12 alunos respectivamente realizaram a ordenação das imagens de forma correcta.

Independentemente da ordem de sequencialização das imagens procurámos analisar de forma qualitativa as justificações apresentadas pelos alunos.

Constatámos que os alunos do 1.º ano são bastante parcos nas explicações que dão para a sequencialização das suas imagens, mesmo os que as colocam de forma correcta, e que na sua maioria esta justificação centra-se numa mera descrição do que vêem na imagem, em particular no vestuário, na habitação e no recheio da casa, ou seja na cultura material e padrões da vida quotidiana. Alguns alunos apresentam uma explicação narrativa para justificar a ordem das suas imagens, criando uma História e dando vida às personagens, e alguns assumem que são as mesmas nas diferentes imagens. Associado à narração surge uma outra categoria, a de considerarem geralmente que imagens com pessoas mais velhas são de há mais tempo e com pessoas mais novas são mais recentes. Sobressai, em alguns alunos, a ideia de pobreza como um elemento justificativo de antiguidade, e esporadicamente alguns alunos associam a ruralidade à pobreza e por inerência a antiguidade. São exemplo disso os alunos que consideraram a imagem D (Cartaz do Estado Novo) como sendo mais antiga do que a C (família burguesa), embora não apresentem grandes argumentos para isso. Outros alunos revelam já consciência que riqueza/pobreza ou rural/urbano não condicionam a ordem temporal, coexistindo em várias épocas. Vários foram os alunos que associaram o rural da imagem a um rural recente por oposição às outras imagens consideradas mais antigas, como por exemplo é destacado pela Maria: “Essa é roupa normal das quintas”. É frequente em todos os anos a comparação entre o passado e o presente, justificando a antiguidade pelo que ainda não havia naquele tempo como é referido por exemplo pela Julieta do 1.º ano: “Porque antigamente não se cozinhava nas panelas, cozinhava-se assim” ou pelo Guilherme do 3.º ano “Porque é uma casa de pau e não é uma casa de betão, nem tem cimento. E o fogão é uma lareira, é fogão a lenha e não aqueles fogões eléctricos”. É recorrente o uso de expressões temporais: “antigo”, “mais antigo”, “mais novo”, “velho” “de agora”. Apenas uma aluna do 1.º ano identificou períodos históricos nas imagens, nomeadamente a Pré-História, e duas associaram as imagens à “época dos reis”.

Nos alunos do 3.º ano constatámos mudanças nas explicações apresentadas no início e final do ano, verificando-se um maior poder de observação e de justificação, centrado essencialmente na cultura material, na vida quotidiana, no progresso material e tecnológico. A própria terminologia temporal usada é mais precisa, com referências a épocas históricas, sendo frequente a expressão “tempo dos reis e rainhas” ou “Aqui já não há reis”. Nestes alunos predomina o conhecimento genérico nas explicações dadas, contrastando com o conhecimento mais ou menos histórico revelado no final do 4.º ano por alguns alunos. É notório que os alunos do 4.º ano constantemente utilizam termos de comparação entre as imagens com base no progresso, no que já existe ou não existe, no que é melhor ou pior, comparando sempre dois ou mais períodos, revelador de uma maior capacidade de compreensão das mudanças ao longo do tempo, como podemos constatar na explicação da Liliana do 4.º ano: “Já havia empregadas e tudo aqui. Depois os candeeiros, os candeeiros, ainda hoje existem tipo candeeiros assim. Porque aqui de certeza que já havia electricidade, não é? Enquanto aqui suspeito que não devia haver”. Também a referência a épocas concretas, ou a figuras históricas revelam que uma grande maioria dos alunos associa as imagens a um determinado tempo. Por exemplo o Jorge do 4.º ano diz que: “Eu vi por causa da lição de Salazar eu acho que é do tempo do Eusébio, ele era do Sporting só que meteram-no no Benfica”. Quando solicitadas a localizar no tempo a imagem do século XVI, vários foram capazes de o fazer de uma forma correcta, embora outras se revelassem mais difíceis.

Em relação à concepção de História e passado, os alunos do 1.º ano associam na sua maioria o passado ao tempo pessoal e a História ao conto e à História pessoal, enquanto a partir do 3.º ano emerge a noção de passado ligado ao tempo e acontecimentos ocorridos e associam a História ao estudo do passado. No final do 3.º ano os alunos dão relevância à História da vida quotidiana, reforçada nos alunos do 4.º ano. É de salientar no discurso dos alunos do 4.º ano o facto de alguns explicarem o que é a História dando exemplos de acontecimentos históricos, o que se justifica por ser neste ano que é integrada a História de Portugal. Quanto à função da História, todos os anos de escolaridade analisados destacam que é importante para saber, conhecer e aprender. A História tem uma função explicativa, de preservação da memória e identidade de um povo a partir do 3.º ano. No 4.º ano de escolaridade é reforçado o papel da História como elemento de cultura geral, assim como a sua função explicativa como se pode verificar pelo discurso da Liliana: “Acho que devemos saber como era o mundo e também tem algumas razões. E perguntávamos para que é que serviam os

reis”. Principalmente, nos alunos do 4.º ano prevalece a noção de História associada ao progresso mais do que à mudança, isto pelas explicações dadas na ordenação das imagens.

Em relação à aprendizagem da História, a escola surge como o principal espaço de aprendizagem para os alunos a partir do 3.º ano, sendo um espaço importante também os museus. Revelou-se interessante os alunos do 1.º ano destacarem a catequese, onde dizem aprender sobre o passado e a “História de Jesus”. Em casa, para os mais novos a preponderância é da mãe enquanto para os alunos mais velhos destacam o pai e os avós. Para aprender História há uma certa tendência de preferência pela utilização dos livros, fotografias e imagens do que pela utilização dos *media*.

7.2. Contributos, reflexões e decisões durante e após o estudo exploratório

O estudo exploratório contribuiu para testar as várias actividades planificadas, a adequação dos materiais usados, verificar as dificuldades sentidas pelos alunos na execução das tarefas, detectar falhas nos vários instrumentos utilizados nas várias actividades, tendo-se verificado que alguns desses materiais necessitavam de alguns melhoramentos, outros de serem até substituídos por se terem revelado de difícil leitura e interpretação. Algumas actividades foram substituídas, e introduziram-se outras no estudo final. Destacamos assim um conjunto de constatações, reflexões, deduções e reformulações que passamos a enumerar e que podem ser melhor visualizadas na comparação entre as grelhas sínteses das actividades do estudo exploratório e do estudo final (Anexo 5 e Anexo 6).

7.2.1. Duração das actividades

A duração das actividades foi um dos maiores problemas com que nos debatemos. Imediatamente nos apercebemos que a a nossa proposta de duração das actividades como um todo e em especial de certas tarefas e a da implementação raramente se aproximavam.

Os alunos demoravam sempre muito mais tempo do que o que tínhamos previsto para a actividade o que terá levado algumas actividades a prolongarem-se por várias horas no mesmo dia. Verificámos e concluímos que esta situação não era de todo aconselhada para alunos deste nível de escolaridade estarem tantas horas num dia envolvidos na mesma actividade mesmo com tarefas diversificadas. Os professores

foram também notando esta desadequação das actividades do Projecto. E esta mesma constatação foi apontada por alguns professores na entrevista final quando procederam à avaliação do projecto e mais concretamente quando se lhes pede sugestões para uma melhor implementação do mesmo:

“Investigadora: O que sugere para uma melhor implementação deste? O que achou que podia ser melhorado ou reestruturado em termos gerais, ou um aspecto ou outro que considerou poderia ser não para o 1.º ano mas implementado mais no 2.º ano, ou que sentiram mais dificuldades? O que pode ser melhorado?”

Profª Fernanda: Eles sentiram dificuldades foi às vezes com a duração da actividade, naquela com as estações do ano, do conto “O João e as aves” havia muito trabalho prático para eles fazerem. Naquela altura em que ela foi feita eles não estavam tão desenvolvidos a nível de escrita, portanto isso complicou-se mais um bocado. Se fosse feito agora a coisa seria mais fácil, mas de resto acho que estão bem.

Investigadora: É mais uma questão de duração?

Profª Fernanda: Sim de duração de actividades.

Investigadora: Eu apercebi-me que algumas das actividades poderiam ser desenvolvidas da parte da tarde sem a minha presença.

Profª Fernanda: E por exemplo nesta última também lá do quotidiano da família havia muita actividade para eles conseguirem fazer aquilo tudo no próprio dia. (entrevista à professora Fernanda do 1.º ano-2003-2004)

Investigadora: Que sugere para uma melhor implementação deste projecto?

Profª Paulina: Devido à turma em questão, talvez mais tempo” (entrevista da professora Paulina do 3.º ano 2003-2004)

Investigadora: Sentiu que era necessário mais tempo para as actividades ou enquadrá-las de outra maneira?

Prof. Alberto: Mais repartidas.

Investigadora: Mais espaçadas?

Prof. Alberto: Não, não ser tudo no mesmo dia. Por exemplo, uma manhã, noutra dia outra manhã e não ser tudo no mesmo dia. É muito cansativo estarmos muito tempo sobre o mesmo assunto. E nós não estamos. Estamos por exemplo das 9:00 h. às 10:30 h. com língua portuguesa e depois saltamos fora. E nós às vezes estávamos aqui das 9:00 h. até ao 12h:00 muito tempo sobre uma mesma actividade. Talvez uma explanação do assunto num dia e no outro dia a actividade.

Investigadora: É uma sugestão. No ano passado também aconteceu, em relação ao 1.º e ao 3.º ano e algumas actividades foram separadas.

Prof. Alberto: E as colegas também falaram disso, que era tudo no mesmo dia.

(...)

Prof. Alberto: Eu vejo quando estamos muito tempo com o mesmo assunto eles ficam saturados. Saltamos para outra actividade”. (entrevista do professor Alberto - 2.º ano (2004-2005).

7.2.2. Adequação da actividade ao ano de escolaridade e calendarização

Verificámos também que algumas actividades não estavam totalmente adequadas ao nível de escolaridade, ou em alguns casos ao período do ano em que foram implementadas, isto principalmente no 1.º ano de escolaridade que ainda estão no início da aprendizagem da leitura e da escrita e que demoram muito tempo a realizar qualquer tipo de actividade sempre que implique estes dois domínios. Este problema foi identificado pela professora Fernanda do 1.º ano relativamente à implementação da **Actividade 5 - As estações do ano. O conto “O João e as aves”**. Na calendarização das actividades para o estudo final tivemos em conta estas sugestões tendo sido realizadas mais na parte final do ano quando os alunos tinham já algum domínio da leitura e da escrita. Também a dificuldade detectada nos alunos do 1.º ano na construção da linha de tempo das estações do ano integrada nesta actividade levou-nos a tomar a decisão de realizar esta tarefa no 2.º ano na **actividade 5 - Trabalhar unidades de tempo: o uso do calendário e linhas de tempo**, quando os alunos dominam já a escrita e apresentam um nível de compreensão temporal mais desenvolvido.

Também no 2.º ano de escolaridade houve um certo desajustamento do momento do ano em que algumas das actividades foram implementadas, isto porque o professor da turma seguia o programa curricular de acordo com o calendário escolar e não atendeu à calendarização proposta na planificação geral das actividades sugeridas pela professora-investigadora e discutida no início do ano.

7.3. Breve descrição das actividades e da reformulação de algumas actividades e/ou de alguns instrumentos/materiais no estudo final

No estudo final realizado em dois anos lectivos (2004-2005 e 2005-2006) na escola urbana de Braga foram implementadas a maior parte das actividades que tinham sido realizadas e testadas no estudo exploratório, com ligeiras alterações em algumas delas, enquanto outras foram substituídas, e ou acrescentadas como se pode verificar pela planificação geral das actividades de um e outro estudo (Anexo 5 e Anexo 6).

A nível dos procedimentos também no estudo final se realizou no início do ano a apresentação e discussão, com cada professor da turma envolvido no projecto, da planificação geral das actividades e foi sugerida uma calendarização para as mesmas, procurando-se respeitar a ordem das unidades temáticas (blocos de unidades) do programa, mas com a abertura e flexibilidade para o seu reajustamento a nível do calendário, sendo as sessões previamente marcadas com antecedência com os professores da turmas. Antes de cada actividade apresentou-se e discutiu-se com os professores das turmas as planificações das actividades (algumas delas integravam várias sessões). No estudo final todas as actividades foram implementadas pela professora-investigadora, mas em certas sessões os professores participaram de forma activa, apoiando os alunos em várias tarefas realizadas na sala de aula, no entanto estes continuaram a desempenhar sobretudo o papel de colaboradores no processo de observação e recolha de dados através do registo de notas de campo.

No 1.º e 3.º anos de escolaridade realizaram-se as mesmas 6 actividades testadas no estudo exploratório, mas algumas delas sofreram ligeiras alterações nos procedimentos e nos materiais utilizados, e o número de sessões realizadas para a implementação das actividades foi maior, tendo sido algumas das actividades realizadas em várias sessões. No 1.º ano as seis actividades corresponderam a um total de nove sessões, enquanto no 3.º ano as seis actividades foram realizadas em seis sessões (Anexo 6). No 2.º ano foram realizadas sete actividades, tendo sido introduzida uma actividade nova que não tinha sido realizada no estudo exploratório e algumas destas foram desdobradas em várias tarefas tendo-se realizado um total de 20 sessões. Foi no 4.º ano que se procedeu a uma grande reformulação das actividades em relação ao estudo exploratório, algumas das actividades foram simplesmente eliminadas, e algumas destas foram substituídas por outras e enquanto noutras se procedeu à sua fusão. Assim no 4.º ano foram realizadas seis actividades implementadas em 22 sessões. Mantivemos

a mesma determinação de implementar mais actividades no 2.º e 4.º anos de escolaridade por serem anos decisivos no 1.º ciclo, principalmente o 4.º ano em que é propriamente introduzida o ensino da História. Tal como no estudo exploratório para todas as actividades foi realizada uma planificação detalhada, com indicação dos objectivos pretendidos e descrição dos métodos, metodologias a utilizar, com descrição de todos os procedimentos, desde o tipo de material usado, eventuais perguntas a colocar aos alunos na exploração dos materiais didácticos, tarefas a realizar, organização e orientação do trabalho individual, em pares, em grupo ou em grande grupo. Descrevem-se em seguida, sucintamente, as actividades implementadas no estudo exploratório e as alterações efectuadas nas actividades implementadas no estudo final. Se nada se referir a actividade do estudo exploratório manteve-se sem alterações no estudo final.

7.3.1. Actividades desenvolvidas pelo 1.º ano

Actividade 1 - Exploração do conto “O casamento da Gata” de Luísa Ducla Soares, Ilustrações de Pedro Leitão, da Editora Terramar (1 sessão – duração: 2h:00).

A professora leu o conto acompanhando a leitura com a projecção de gravuras ilustrativas da história em acetato. Depois da leitura e visualização da história a professora-investigadora faz um conjunto de perguntas para exploração do conto. Pediu aos alunos para recontarem oralmente a história e em pares sequencializaram as imagens do conto. Desenharam um dos episódios do conto o que permitiu identificar qual, foi para cada aluno e para o conjunto dos alunos, o momento mais relevante do conto.

Actividade 2 - Construção da sua árvore genealógica (1 sessão - duração: 2h:15).

A professora-investigadora promoveu e orientou o diálogo, questionando os alunos sobre a tarefa realizada, nomeadamente sobre a colaboração dos familiares na pesquisa das fotografias. Os alunos contaram o processo que realizaram para seleccionar as fotografias, as dificuldades e obstáculos que sentiram, assim como os sentimentos vivenciados. A professora-investigadora explorou com os alunos um esquema em acetato sobre vários os membros da família colocando-lhes várias perguntas sobre o que entendem por família, os membros de uma família, as relações de parentesco e tipologias de famílias. Os alunos falaram sobre as suas famílias. Foi-lhes mostrado outro acetato com o esquema da árvore genealógica de um menino. Explorou-se o

acetato colocando-lhes várias perguntas relacionadas com os graus de parentesco e orientou-se a discussão para a exploração do conceito de geração. Encorajou-se as crianças a falarem sobre os seus contextos familiares e a expressarem-se livremente sobre o conhecimento que têm dos avós e bisavós e do que lhes contam (passado familiar) e sobre o que mudou ao longo dos tempos (conceito de mudança). Procurou-se que as crianças compreendessem através da visualização e exploração de uma “árvore genealógica” o porquê de se designar estes esquemas de família de “árvore genealógica”. A partir da exploração da árvore genealógica foram trabalhados os conceitos de materno e paterno. Os alunos construíram a sua árvore genealógica e depois explicaram-na referindo o nome próprio e o apelido de cada um dos seus familiares, descrevem-nos e reconhecem parecenças físicas e psicológicas. Os trabalhos realizados foram expostos na sala de aula.

Actividade 3 - Sequencialização de vários momentos da sua evolução (1 sessão - duração: 2h:00).

A professora-investigadora mostrou uma linha de tempo da sua própria vida e explicou-a. Explorou-a de seguida com as crianças interagindo com as crianças respondendo às suas perguntas. Colocou-lhes também perguntas para elas interpretarem e lerem a linha de tempo, associando datas aos acontecimentos. Os alunos exploraram uma outra linha de tempo de um menino da idade deles, identificaram os momentos importantes da vida desta criança (passado pessoal). Comparam-nas em termos de duração (tempo de vivido por ambos). Os alunos construíram a sua linha de tempo, colocando na linha de tempo fornecida pela professora-investigadora as fotografias dos vários momentos da sua vida representando diferentes momentos da sua evolução (passado pessoal). Em pares dialogaram e explicaram os vários momentos da sua vida a partir da linha de tempo. Previram também situações futuras (imaginaram, por exemplo, o que colocariam na linha quando tiverem 30 anos). Alguns alunos explicaram a sua linha de tempo à turma. As linhas de tempo foram expostas na sala de aula.

Actividade 4 - Construção do Bilhete de identidade (1 sessão - duração: 2h:00).

A professora-investigadora mostrou vários documentos pessoais: a cédula de nascimento, o bilhete de identidade, o passaporte, o boletim de vacinas, a carta de condução. Explorou com os alunos esses documentos através de diálogo orientado, colocando-lhes várias perguntas sobre a sua função e onde podem serem tirados. Os documentos da investigadora circularam entre os alunos. Previamente a professora da

turma preencheu uma ficha com todos os campos que os alunos têm que preencher: nome, nome dos pais, naturalidade, data de nascimento, data de emissão. Cada um dos campos foi lido pelos alunos e trabalhado o seu significado partindo-se dos conhecimentos de cada aluno. Os alunos construíram o seu Bilhete de Identidade e ficaram a saber as informações que nele estão contidas e a importância deste documento como elemento de identificação de cada cidadão. Procedeu-se à medição dos alunos, registando-se no quadro as suas alturas. Os alunos compararam-se em termos de altura: maior do que, menor do que, da mesma estatura. Realizaram exercícios de correspondência dos meses ao número do mês: Janeiro-1; Fevereiro-2; Março-3. Efectuam a correspondência do mês do seu aniversário com o número correspondente. A professora-investigadora lista no quadro a data dos aniversários dos alunos, estes identificaram quem eram os mais velhos da sala e os mais novos.

No **estudo final** esta actividade foi desdobrada em duas sessões realizadas em dias consecutivos (duração: 1.ª 1h:30; 2.ª 1h:00).

Actividade 5 - As estações do ano. O conto “O João e as aves” (1 sessão - duração: 3h:30).

Como introdução os alunos ouviram a música “As quatro estações” de Vivaldi. Manifestaram os sentimentos que esta lhes despertou e associaram a música a uma das estações do ano. A professora-investigadora mostrou imagens de árvores em diferentes estações do ano. Os alunos falaram sobre os conhecimentos que têm de cada uma das estações do ano. Sequencializaram as estações do ano que se encontravam afixadas no quadro. Solicitou-se aos alunos para dizerem palavras associadas à palavra Primavera e agruparam as palavras por temas. Exploraram um esquema cíclico sobre as estações do ano. A professora-investigadora leu o conto acompanhado pela projecção de imagens. À medida que lia o conto foi colocando algumas perguntas de exploração. A professora-investigadora mostrou e deu aos alunos para cheirarem rosmaninho, alecrim e alfavema. Manifestaram as sensações que estas plantas os fizeram sentir. Promoveu-se o debate e a argumentação entre os alunos ao longo da exploração do conto. Os alunos em pares sequencializam as imagens do conto. Completaram ainda uma linha de tempo sobre as estações do ano e realizaram um jogo de associação sobre os meses do ano.

No **estudo final** após a exploração do esquema cíclico das estações do ano, os alunos em pares montaram puzzles cíclicos das estações do ano, com o objectivo de melhor compreenderem a noção de tempo cíclico. Foi acrescentada ainda a realização de um desenho sobre a Primavera.

Actividade 6 - Fio da História sobre o dia-a-dia de várias famílias diferentes (1 sessão - duração: 3h:30).

A professora da turma aborda novamente o conceito de família seguindo uma metodologia de ensino de conceitos mais ou menos estruturada. Primeiro os alunos falaram das suas famílias. Exploraram de seguida várias imagens de famílias de diversas tipologias e épocas. Escreveu-se no quadro a palavra família e novamente os alunos foram dizendo palavras associadas à família que se iam também escrevendo no quadro e se agruparam, desta vez de forma mais sistemática: graus de parentesco; afectos; necessidades físicas. Realizaram no quadro o esquema síntese. Através da estratégia do fio da História, cada grupo construiu a sua família, criando uma breve biografia de cada um dos seus membros. Programaram o fim-de-semana da família e imaginaram um problema que terá acontecido e apresentaram uma solução para ele.

No **estudo final** esta actividade foi significativamente alterada em especial na duração e organização das sessões sendo realizada em 3 sessões (duração: 1.ª 2h:00; 2.ª 2h:00; 3.ª 2h:00). Procedeu-se também a alguns ajustamentos nos procedimentos e nos materiais utilizados, assim na introdução ao fio da história foi integrada a exploração de uma breve história do dia-a-dia do João e construção de linha de tempo com a rotina diária e da semana do João. Explicaram-se melhor, com linguagem mais simples as fases da metodologia da construção de “histórias” seguindo a metodologia *Storypath*.

7.3.2. Actividades desenvolvidas pelo 2.º ano

Actividade 1 - Explorar e completar a linha de tempo elaborada e explorada no ano anterior (1 sessão – duração: 2h:00).

A professora-investigadora mostrou aos alunos a sua linha de tempo e a linha de tempo de um menino da idade deles e explorou-as indicando os momentos mais importantes. Compararam a duração de tempo já vivido pela professora-investigadora em relação à vida do menino. Analisaram, rectificaram e completaram a linha de tempo que tinham construído no ano anterior e legendaram os momentos da sua vida representados. Alguns alunos apresentaram aos colegas a sua linha de tempo explicando-a referindo-se aos principais momentos da sua vida. Completaram uma ficha individualmente com os seus dados pessoais: nome, morada, data de nascimento, nome dos pais, passatempos, futuras férias e profissão que gostariam de ter.

No **estudo final** esta actividade foi realizada em 2 sessões (duração: 1.ª sessão 1h:10; 2.ª 1h:00). Na 1.ª sessão acrescentou-se como introdução à actividade uma breve

discussão, em grande grupo, sobre a data dos aniversários dos alunos (mais velhos, mais novos, da mesma idade em articulação com a altura de cada um.

Actividade 2 - A lenda de S. Martinho: comparar duas versões da lenda (1 sessão – duração: 2h:10).

O professor da turma começou por informar que iriam ouvir um CD com a lenda de S. Martinho, devendo acompanhar com a leitura do texto fotocopiado e previamente distribuído. Explorou com os alunos a lenda colocando-lhes perguntas de interpretação. Em seguida o professor pede para realizarem a caracterização física e psicológica das personagens. O professor propôs que legendassem a imagem do texto. Em seguida o professor pediu para recontarem os diferentes momentos da lenda. Distribuiu uma folha com seis imagens desordenadas da lenda que os alunos recortaram e sequencializaram. Depois de as colarem e pintarem fizeram em conjunto a legenda das imagens. Distribuiu-se uma nova versão da lenda com referências temporais e espaciais mais detalhadas. A professora-investigadora leu a lenda e os alunos acompanharam. Explorou com eles a lenda, colocando-lhes algumas perguntas sobre quem era Martinho, a quem servia, de onde vinha e para onde ia, por onde tinha passado, como se deslocava, em que época do ano isso terá acontecido. Os alunos compararam as duas versões da lenda, sublinhando essas diferenças no texto. Em grande grupo identificaram as diferenças e estas foram registadas no quadro. Completaram uma ficha onde registaram as diferenças e semelhanças. Fizeram um desenho sobre a lenda.

No **estudo final** esta actividade foi realizada em duas sessões (duração: 1.^a 2h:00; 2.^a 2h:00) e foi implementada pela professora-investigadora. As questões de exploração da lenda centraram-se mais sobre a compreensão histórica e temporal do que na interpretação e compreensão do texto a nível do português.

Actividade 3 - Desenvolver o conceito de tempo: aprendizagem de conceitos relacionados com o tempo (1 sessão – duração: 3h:00).

A professora-investigadora procurou saber que concepção os alunos tinham sobre o conceito de tempo. Escreveu no meio do quadro a palavra tempo e pediu aos alunos para dizerem palavras associadas a esta. Orientou a actividade através da colocação de perguntas direccionadas para a participação dos alunos, sugerindo que dissessem palavras associadas ao termo tempo como por exemplo: dia, noite, semana, horas, meses; encorajou os alunos a dizerem palavras associadas a períodos mais longos como por exemplo: ano, século, milénio; encorajou também a dizer palavras sobre o ciclo da vida e da natureza: nascer, envelhecer, morrer...; sobre a medida do tempo: calendário,

linha de tempo, relógio.... À medida que os alunos iam dizendo as palavras a professora-investigadora registou-as no quadro. Pediu para as agruparem atendendo às suas características, formando-se grupos. Posteriormente foi elaborado um esquema síntese. Explorou em acetato um esquema cíclico com os meses e estações do ano, colocando-lhes perguntas sobre a sequência das estações do ano: a estação anterior a..., a estação do ano posterior a..., quando começa uma estação, quando acaba, que meses pertencem à estação do ano..., etc. Distribuiu em seguida puzzles sobre as estações do ano para serem completados em pares. Cada par caracterizou um mês do ano (tempo, tipo de vestuário que se usa, festividades, acontecimentos, etc). Realizaram alguns exercícios orais sobre a sequencialização dos meses do ano. Os alunos preencheram um esquema temporal com os aniversários dos alunos da turma, e realizaram exercícios de aplicação de conhecimentos de tempo, de associação do mês ao número correspondente, de associação do mês à estação do ano. Construíram um calendário móvel, onde todos os dias, um aluno actualizou a data (dia da semana, dia do mês e mudança do mês).

No **estudo final** esta actividade foi realizada em 2 sessões (duração: 1.^a 2h:00; 2.^a 1h:00).

A outra alteração foi a eliminação da construção do calendário móvel na sala de aula, pois implicava algum tempo, mas os alunos actualizaram todos os dias o calendário móvel que a professora-investigadora ofereceu à turma.

Actividade 4 - Explorar narrativas em grupo: “Aprendemos juntos sobre o tempo cíclico - as estações do ano (1 sessão – duração: 4h:30).

A professora-investigadora iniciou a actividade mostrando-lhes imagens das árvores em diferentes estações do ano. Os alunos ordenaram as imagens das estações do ano e falaram dos seus conhecimentos sobre cada uma delas. Cada grupo leu um dos livros: *A Primavera é o tempo a crescer*; *O Verão é o tempo grande*; *O Outono é o tempo a envelhecer*; *O Inverno é o tempo já velho*. A professora-investigadora distribuiu uma ficha de exploração da narrativa com várias questões, relativamente ao tempo meteorológico, ao vestuário apropriado, como estão as árvores, aos frutos da época, etc. Na última questão da ficha, pretendeu-se que explicassem o título de cada narrativa, com o objectivo de associarem cada estação do ano a fases da vida, ao ciclo da vida, a mudanças na natureza e no tempo. A partir desta ficha e da discussão acerca de cada estação do ano, os grupos preencheram uma tabela síntese com a caracterização de cada uma das estações do ano. Um aluno de cada grupo fez a síntese final da estação do ano

estudada. Em conjunto a turma preencheu uma ficha síntese com todas as estações do ano.

No **estudo final** esta actividade foi realizada em duas sessões (duração: 1.ª 2h:00, 2.ª 2h:00)

Actividade 5 - Trabalhar unidades de tempo: uso do calendário e linhas de tempo. (3 sessões - duração: 1.ª sessão 1h:00; 2.ª sessão 2h:00; 3.ª sessão 1h:45).

Na 1.ª sessão os alunos completaram uma linha de tempo das estações do ano, assinalando os meses e colorindo com a mesma cor os meses de cada estação do ano. Completam a legenda, indicando a estação do ano e a correspondente cor usada na linha de tempo. Na 2.ª sessão a professora- investigadora apresentou diferentes calendários e deu uma breve explicação sobre a sua leitura. Distribuiu fotocópias de diferentes tipos de calendários. Realizou com os alunos alguns exercícios orais de leitura do calendário como por exemplo: Quantos dias tem cada mês? Quantas semanas tem um mês? O mês de Janeiro quantas semanas tem? O dia 13 de Outubro que dia da semana é? Quantos dias tem o mês de Fevereiro? Explica o que são anos bissextos. Quantos Sábados tem o mês de Agosto? Que dia da semana é o feriado 25 de Abril este ano? O que se comemora no dia 25 de Dezembro? Em que mês se festeja a Páscoa? E o dia? Que dia da semana é? Distribuiu um calendário aos alunos para aí registarem o seu aniversário e o dos colegas. Cada aluno localizou no calendário de parede grande o seu aniversário e verifica qual é o respectivo dia da semana. Pesquisaram no calendário digital de um site²² o dia da semana em que nasceram. Individualmente, os alunos localizaram no seu calendário, o seu aniversário e assinalaram-no com um círculo à volta do dia com a cor correspondente ao mês. Para cada mês foi escolhida uma cor. Fizeram o mesmo para o aniversário dos colegas. Construíram a legenda para a leitura do calendário, aí registaram o dia e o nome do aluno no mês correspondente. O calendário grande foi afixado na sala de aula.

Na 3.ª sessão realizaram uma ficha de trabalho com alguns exercícios práticos de aplicação em calendários, linhas de tempo e esquemas de temporalidade, com base em situações da vida quotidiana, para avaliar a aprendizagem realizada sobre o uso do calendário.

²² <http://www.pitoresco.com.br/calenda.xls>

Actividade 6 - Conhecemos datas e festividades da nossa família (1 sessão - duração: 2h:00).

Em aula anterior o professor entregou aos alunos um pequeno questionário para ser preenchido em casa com a ajuda dos pais com dados da família. Os alunos entrevistaram um dos seus familiares, avós ou pais, procurando saber um pouco da sua vida, como foi a sua infância, que brincadeiras faziam, que brinquedos tinham, como era a escola. A partir desta entrevista os alunos construíram um texto narrativo (composição) em que descreveram a história de vida desse seu familiar. Através do diálogo a professora-investigadora procurou saber o que mais os surpreendeu, o que ficaram a saber e que não sabiam sobre o passado do seu familiar, que diferenças encontraram entre a vida no passado desse seu familiar e a vida deles. Completaram a árvore genealógica que realizaram no ano anterior, colocando o nome de cada familiar, a data de nascimento e a idade. A professora-investigadora explorou com vários alunos as suas árvores genealógicas, estes tinham que identificar os graus de parentesco, quem era o mais velho na família, os que são da mesma idade, assim como identificar a idade da mãe e a idade do pai. A partir do questionário preenchido os alunos assinalaram no calendário datas importantes da sua família (aniversário dos pais, irmãos, dos avós, data do casamento dos pais). Realizaram depois um exercício de sequencialização, para isso desenharam por ordem os seus familiares começando no mais velho até ao mais novo. Por baixo de cada desenho que representava o seu familiar, escreveram o nome e quantos anos tinha. Em conjunto exploram várias fotografias antigas dos seus familiares trazidas por alguns alunos, mas algumas não eram muito adequadas por serem fotografias de casamentos (conjunto), ou por não serem suficientemente distantes que permitisse identificar grandes diferenças entre elas.

No **estudo final** a actividade foi desdobrada em 5 sessões (duração: 1.ª sessão 1h:00; 2.ª sessão 1h:00; 3.ª sessão 2h:00; 4.ª sessão 1h:00; 5.ª sessão 30 min). Esta alteração contribuiu para que fosse alterada a sequência de algumas tarefas. O instrumento construído para desenharem a família foi alterado. Tendo em conta que nem todos traziam fotografias da família exploraram-se duas fotografias de famílias, uma antiga e outra mais recente, trazidas pela professora-investigadora. Preencheram ainda uma linha de tempo com os aniversários de familiares.

No **estudo final** decidiu-se integrar uma 7.ª actividade relacionada com a exploração directa de objectos e que de certa forma contribuísse para uma melhor

avaliação da compreensão temporal e histórica dos alunos neste nível de escolaridade através das evidências construídas pela observação e interpretação das fontes.

Actividade 7 - O fio da História: construção do museu na sala de aula dos objectos da família (4 sessões - duração: 1.^a 30 min.; 2.^a 2h:00; 3.^a 2h:00; 4.^a 3h:30).

Na 1.^a sessão, pediu-se aos alunos que trouxessem de casa um objecto da família para a realização de um pequeno museu sobre a “Vida quotidiana da minha família no passado”. Levaram informação escrita aos pais sobre a actividade e pedido de autorização para trazerem um objecto. Preencheram, com ajuda dos familiares um questionário sobre o objecto que trouxeram, em que procuraram saber qual a função do seu objecto, a idade, a origem, de onde veio, como foi adquirido, por que é importante para a família.

Na 2.^a sessão a professora-investigadora explicou a metodologia utilizada: o fio da História. Os alunos criaram num primeiro momento o *contexto do Museu*. Definiram o conceito de museu, qual a sua importância, e como poderia ser construído. Para isso explorou as ideias dos alunos (brainstorming). Foram registadas essas ideias no quadro. Num segundo momento os alunos escolheram o melhor espaço para a criação do museu (*criação do local*). Num terceiro momento definiram os papéis e construíram as personagens (*construção das personagens*). Seguiu-se um quarto momento *a construção do contexto*: os alunos definiram quais as finalidades do museu da família, a quem se destinava, e os seus objectivos e registaram essa informação num cartaz síntese. Num quinto momento, construíram a exposição, para isso cada aluno escreveu uma ficha de caracterização do seu objecto com base na informação recolhida. Cada aluno apresentou à turma seu objecto e integram-no numa secção do museu. Organizaram a exposição de acordo com secções.

Na 3.^a sessão escreveram convites e o discurso de abertura do museu. Organizaram a cerimónia de abertura, tendo sido esta sessão dirigida pelo professor da turma.

Na 4.^a sessão a professora-investigadora escolheu cinco objectos (telefone, ferro de passar, disco, lâmpada dos comboios e moeda de um escudo) onde era evidente a diferença temporal entre eles e pediu-se aos alunos para os sequencializarem. Os alunos justificaram as suas opções. Entregaram convites aos alunos e professores da escola. Levam também para casa convites para os pais e encarregados de educação. Preparou-se o *incidente crítico*, o desaparecimento/roubo de um objecto. Os alunos apresentaram um conjunto de soluções para a sua resolução. Escreveram em grande grupo um folheto

informativo sobre o objecto desaparecido. Por último construíram um cartaz síntese organizado por secções e idade dos objectos com as fotografias e fichas dos objectos. Guiaram várias turmas da escola e encarregados de educação na exposição do museu.

7.3.3. Actividades desenvolvidas pelo 3.º ano

Actividade 1 - Conto Bisavô-Bisavô (1 sessão - duração: 2h:00).

Os alunos leram em pares o conto Bisavô e Bisavô. A professora-investigadora leu em voz alta o texto para se familiarizarem com as palavras. Colocou um conjunto de questões de exploração do texto sobre as personagens e as acções como por exemplo Como reagiu Arturinho quando a mãe lhe disse que aquele era o seu bisavô? Que diferenças encontram entre a fotografia do bisavô e a do Arturinho? Será que são semelhantes? O que os distingue? Realizaram exercícios orais sobre graus de parentesco. A professora-investigadora colocou um conjunto de perguntas sobre situações pessoais em termos de relações de parentesco: se ainda tinham bisavós, quantos bisavós se pode ter, se algum deles tem o nome dos avós ou bisavós, se sim porquê. Os alunos falaram sobre as suas famílias, por exemplo sobre o que têm em casa, em especial fotografias, de parentes de gerações muito anteriores à sua. A professora retomou a exploração do conto perguntando: O que tinha ido fazer o Arturinho para o quarto e com quem falava? O nome Cleópatra o que vos sugere? Já ouviram este nome? Qual era a intenção de Arturinho pedir ao pai para lhe tirar a fotografia naquela posição? Quanto tempo terá durado esta história? A partir destas perguntas pretendeu-se que os alunos fossem capazes de realizar várias inferências. A professora mostrou uma linha de tempo grande que foi afixada no quadro. Realizaram exercícios de contagem de anos e de décadas. Realizaram exercícios práticos na linha de tempo, usando imagens da história (Arturinho, mãe, pai, bisavó). Assinalaram na linha de tempo algumas datas, que eles próprios sugeriram das personagens da história, a partir das perguntas colocadas: Quantos anos teria Arturinho? Em que ano terá nascido? A fotografia do bisavó quando teria sido tirada? Qual a idade da mãe e do pai, em que ano nasceram? Imaginem em que data terá no futuro o bisneto encontrada a fotografia que o Arturinho tirou. Em que século? Em que ano poderá terá nascido o bisneto de Arturinho? Quanto tempo passou entre a fotografia tirada e quando foi encontrada? Quantas décadas são?

Actividade 2 - Construir árvore genealógica e localizar numa linha de tempo datas importantes da família (1 sessão - duração: 3h:00).

A professora-investigadora promoveu e orientou o diálogo, questionando os alunos sobre o processo de recolha da informação solicitada. Exploraram um acetato de um esquema de árvore genealógica, em que se procurou que explicassem o que entendiam por família, estabelecessem relações de parentesco entre as pessoas, identificassem os mais velhos e os mais novos. Os alunos falaram novamente sobre os seus contextos familiares, os graus de parentesco, se tinham ainda avós e bisavós, o que é que estes lhes contavam sobre o seu passado, como era no seu tempo. A partir destes relatos a professora-investigadora orientou a discussão para as diferenças entre o passado e o presente, ou seja no tempo dos avós e nos nossos dias. Através do esquema trabalhou o conceito de geração, mostrando que quase todas as famílias têm três gerações vivas: os filhos, os pais e os avós. Os alunos definiram o conceito de geração. Procurou-se que os alunos explicassem por que se designa “árvore genealógica” a este tipo de representação. Visualizaram várias árvores genealógicas e exploraram-nas (genealogias de reis, linhagens de famílias importantes, livros de quatro costados, simples esquemas), com o objectivo de verificarem a importância que a genealogia teve ao longo do tempo, em vários períodos, em diferentes sociedades e contextos. Construíram a sua árvore genealógica (uns até à geração dos avós, outros, os que tinham fotografias dos bisavós, fazem-na até à geração dos bisavós), recortaram e colaram nos respectivos lugares as fotografias dos seus familiares, e completaram-na com a indicação do nome, data de nascimento, casamento e óbito (se algum deles já tivesse falecido), estas informações foram preenchidas a cores diferentes (nascimento a azul, casamento a verde e óbito a vermelho). Completaram linha de tempo, localizando e indicando datas importantes da sua família. Iniciaram a construção do livro da família.

No **estudo final** a tarefa de completarem a linha de tempo com datas importantes da família passou para a actividade 3 tendo sido abandonada a tarefa de elaborar um livro da família.

Actividade 3 - Localizar no espaço factos importantes da família (1 sessão - duração: 2h:00)

Os alunos a partir da informação recolhida sobre os seus familiares pelo questionário preenchido anteriormente procuraram informações relativas à naturalidade dos seus pais e avós. Localizarem em mapas o local de nascimento dos membros da sua família. A professora trabalhou a partir desta actividade com eles os conceitos de distrito, concelho e freguesia a partir dos mapas por eles usados. Caracterizaram a sua família a nível sócio-profissional, à medida que iam referindo a profissão dos pais e dos

avós a professora escreveu-as no quadro. Estas profissões foram agrupadas por sectores e com estes dados os alunos construíram um gráfico de barras. Os trabalhos foram expostos na sala de aula.

No **estudo final** esta actividade passou a designar-se **Localizar no tempo (linha de tempo) e no espaço (mapas) factos importantes da família**. Apesar de pertinência da actividade acima descrita achamos que deveria ser simplificada mantendo-se a localização em vários mapas, mas de forma mais simplificada e abandonou-se a construção de um gráfico de barras pelos alunos.

Actividade 4 - A vida quotidiana no século XX: as mudanças ao longo do tempo na minha família (1 sessão - duração: 2h:00).

Os alunos a partir de um guião que lhes foi facultado anteriormente realizaram uma entrevista a um dos seus familiares (avós, bisavós ou pais). A partir da informação recolhida e das fotografias construíram, na sala de aula só com a presença da professora da turma, um texto narrativo (biografia) que foi ilustrado com um desenho e fotocópia de fotografias em alguns casos. Alguns alunos trouxeram fotografias antigas desse seu familiar em diferentes momentos da sua vida. Exploraram-nas como fontes de conhecimento do passado desse seu familiar, permitindo inferir sobre o modo de vida de outros tempos. Pediu-se a alguns alunos que lessem para a turma a biografia que escreveram do seu familiar. Promoveu-se a discussão, estes relataram vivências de outros tempos, compararam com o presente e identificaram mudanças e permanências. Associaram algumas das vivências dos seus familiares a acontecimentos políticos nacionais e internacionais (antes do 25 de Abril, na época da guerra colonial, depois do 25 de Abril, antes da entrada para a CEE, depois da entrada para a CEE). A professora-investigadora apresentou em PowerPoint algumas imagens sobre a vida quotidiana no século XX, com destaque para os jogos e brincadeiras. Reconheceram mudanças e permanências, principalmente ao nível de certos brinquedos e brincadeiras que disseram ainda usar e brincar. Promoveu-se a discussão sobre brinquedos e brincadeiras dos seus pais e avós. Localizaram na linha de tempo vários brinquedos que existiram ao longo do século XX (história do brinquedo em Portugal). Completaram puzzles com imagens de brinquedos de várias épocas. Ordenaram esses puzzles por idade (mais antigo, do início do século XX, dos anos 50-60, dos anos 80, etc).

No **estudo final** a duração da sessão desta actividade passou a 3h:30 (1h:30 da parte da manhã e 2h:00 parte da tarde). Não se projectou o PowerPoint, mas apenas

quatro imagens de famílias em épocas diferentes, optando-se também por explorar em conjunto as fotografias antigas que alguns alunos trouxeram sobre os seus familiares.

Actividade 5 - A Lenda do galo de Barcelos (1 sessão - duração: 2h:00).

A professora-investigadora integrou esta actividade na unidade: o passado do meio local, procurado trabalhar as tradições, a cultura locais, através da lenda do galo de Barcelos. Promoveu a discussão sobre as tradições dos concelhos do distrito de Braga. Mostrou a imagem de um galo em acetato para estes inferirem sobre a tradição que lhe está associada e a que concelho. Localizaram Barcelos num mapa do distrito de Braga (acetato). Relembrou os outros concelhos do distrito de Braga. A professora-investigadora mostrou duas imagens de Barcelos, uma do século XVI e outra actual (acetato). Compararam as duas imagens, referem diferenças a nível de espaço e tempo. Identificaram mudanças e permanências. Mostrou mais duas imagens (acetatos) que revelam pequenas mudanças do mesmo espaço (fotografia aérea mais recente e postal). Sequencializam várias imagens do mesmo espaço. Apresentaram argumentos justificativos. A professora-investigadora leu a lenda. Orientou o diálogo de exploração da lenda. Em pares identificaram várias palavras e procuraram-nas no dicionário: cruzeiro, seiscentista, espólio e burgo. Foram-lhes colocadas perguntas de exploração da lenda, sobre o espaço e o tempo em que decorreu a acção, a sucessão dos acontecimentos. Procurou-se que os alunos realizassem deduções, inferências e apresentem argumentos e colocassem hipóteses. Confirmaram ou infirmaram hipóteses colocadas. A professora-investigadora orientou o diálogo sobre a justiça nesses tempos e também na actualidade em alguns países. Observaram e analisaram duas imagens, uma de um banquete real do século XV e outra de uma refeição burguesa do século XVI. Identificaram o cruzeiro como o monumento erguido, associado à lenda. A professora-investigadora mostrou imagens do cruzeiro, analisaram-nas e explicaram o que significariam. Os alunos sugeriram várias interpretações. Recontaram oralmente a lenda. Pesquisaram num dossier informação sobre Barcelos, os caminhos de Santiago, o cruzeiro e analisaram uma outra versão da lenda. Em pares discutiram a nova lenda, identificaram as semelhanças e as diferenças entre as duas lendas, registaram-nas numa ficha. Cada par de alunos apresentou as diferenças e semelhanças encontradas. Discutiram sobre a veracidade das duas lendas. Em grande grupo traçou-se os locais onde se passou a lenda (espaço). Elaboram uma sequência cronológica dos vários momentos da lenda (tempo). Recontaram a lenda por escrito. Alguns alunos colocaram-se no papel de uma das personagens da lenda e recontaram a lenda do ponto de vista

dessa personagem (empatia histórica): juiz, carrasco, convidados do juiz, um frade, a dona de uma estalagem, uma criança, o galego.

Actividade 6 - Conhecer a cidade de Braga através de gravuras e fotografias (1 sessão - duração: 2h:00).

A professora-investigadora entregou a cada par de alunos duas imagens do mesmo espaço (Largo do Paço), uma delas do século XIX e a outra uma fotografia actual, que analisaram, discutiram e identificaram o que era semelhante, ou seja o que se mantinha e o que era diferente. Em pares preencheram uma ficha síntese, registando as conclusões a que chegaram na discussão. Em grande grupo procedeu-se à análise comparativa das imagens, que também foi gravada. A professora-investigadora distribuiu pelos pares seis imagens de um espaço de Braga, metade da turma sequencializou as imagens do Passeio Público e a outra metade as da Avenida Central. Em grande grupo procedeu-se à sequencialização das imagens, apresentando os grupos argumentos justificativos dessa sequencialização.

7.3.4. Actividades desenvolvidas pelo 4.º ano

No **4.º ano** de escolaridade procedeu-se a uma redução no número de actividades, passou-se de 9 actividades realizadas no estudo exploratório para 6 actividades. Decidimos não realizar a primeira actividade que tínhamos realizado no estudo exploratório, sobre as instituições locais, por esta privilegiar principalmente o processo de pesquisa acerca de várias instituições locais e não propriamente a dimensão temporal e a compreensão histórica.

As **actividades 2 e 3** foram agregadas e, com significativas alterações, passaram a ser a **actividade 1** no estudo final., Outras sofreram ligeiras reformulações, como a actividade: **A formação de Portugal a partir da lenda de Egas Moniz** e a actividade: **A expansão portuguesa a partir da exploração de uma banda desenhada**, que passaram a ser respectivamente a actividade 2 e 3.

Foram eliminadas: a actividade 5- Construção de linha de tempo: século XI ao século XV; a actividade 7- Construção da linha do tempo: século XVI e XVII; a actividade 8- Construção da linha do tempo: século XVIII-XX e actividade 9- Os feriados nacionais por um conjunto de razões:

Em primeiro lugar todas estas actividades estavam centradas numa única estratégia, a de construção de linha de tempo, o que dava mais primazia a esta estratégia em detrimento de outras que faziam parte também deste estudo.

Em segundo lugar este conjunto de actividades tornaram-se repetitivas, embora correspondessem a épocas históricas diferentes os procedimentos eram muito semelhantes, nomeadamente trabalho cooperativo, pesquisa documental e iconográfica, legendagem de imagens e construção da linha de tempo com colagem e legendagem das imagens.

Em terceiro lugar, a própria linha de tempo grande que foi sendo construída ao longo das várias actividades não era fácil de manipular pelas suas dimensões o que dificultava a sua construção e mesmo a fixação na parede da sala, pois tinha que ser colocada por cima do quadro ocupando toda a parede que não era regular. O tamanho de 1,5 m por 90 cm de cada parte da linha de tempo não era muito prático de ser utilizado. A própria rotatividade entre os grupos e o tempo de espera para o contributo de cada grupo na construção da linha de tempo foi um pouco difícil de gerir.

Decidiu-se implementar como **4.ª actividade** uma visita de estudo ao Museu dos Biscainhos que permitia a abordagem da vida quotidiana do século XVII ao século XIX, articulando-se a História nacional com a História local. Na **5.ª actividade** optámos por trabalhar com os alunos fontes documentais primárias, para isso organizámos uma actividade em que integrámos fontes escritas e fontes icónicas sobre Braga do século XIX-XX. A **6.ª actividade**, que consistiu na **construção de uma linha de tempo do século XI ao século XX** surge como uma actividade aglutinadora e final que permitesse avaliar o pensamento histórico e a compreensão temporal dos alunos no final do projecto, integrando a exploração de fontes icónicas, a aplicação de conhecimentos históricos e de localização temporal de vários acontecimentos factuais, mas também da vida quotidiana em diferentes épocas.

Actividade 1 - Trabalho de projecto: Integrar a História local na História Nacional (Nova) (7 sessões - duração: 1.ª 1h:30; 2.ª 2h:00; 3.ª 45 min.; 4.ª 3h:00; 5.ª 2h:00; 6.ª 2h:00; 2h:00).

Na 1.ª sessão a professora-investigadora como introdução ao tema realizou uma breve exposição sobre os povos que habitaram/ocuparam a Península Ibérica tendo como suporte uma linha de tempo em acetato. A partir da linha de tempo realizou com os alunos exercícios de localização temporal, conversão de datas em séculos, localização de séculos que não surgem registados na linha de tempo, identificação dos povos que habitaram/ocuparam a península Ibérica antes dos romanos e os que invadiram depois dos romanos. Contactaram assim com uma nova unidade de tempo: o século através desta linha de tempo: identificaram o marco que determina a nossa

contagem do tempo (Nascimento de Cristo), associaram as iniciais a.C. a antes de Cristo e d.C. depois de Cristo. Explicou-se a contagem decrescente do tempo a.C. e contagem crescente do tempo d.C. Os alunos construíram no caderno uma linha de tempo do século V a.C. até ao século V d. C., usando como medida para um século 2 cm, onde localizaram datas importantes sobre os primeiros povos. Mostrou-se em seguida uma imagem da Citânia de Briteiros e várias imagens de achados arqueológicos (taça em vidro, brincos, balneário). Descreveram as casas e como viviam esses povos. Projectou-se uma imagem com vestígios pré-romanos (Brácaros) encontrados na estação do Caminho-de-Ferro de Braga e exploraram-se os conhecimentos que os alunos tinham sobre os Brácaros. Associaram este povo ao nome de Braga. Visualizaram num mapa os primeiros povos antes da chegada dos romanos.

Na 2.^a sessão realizou-se a preparação para a visita de estudo ao Museu D. Diogo de Sousa e às Ruínas do alto da Cividade, exploração de documentação sobre o museu, o percurso a realizar da escola ao museu e redacção de carta a enviar ao museu a solicitar a visita.

A 3.^a sessão constou de numa apresentação de Bracara Augusta realizada por um monitor da Unidade Pedagógica do Museu D. Diogo de Sousa. Apresentou e explorou com os alunos um diaporama sobre os romanos e a fundação de Bracara Augusta, destacando em especial a vida quotidiana na época dos romanos. Os alunos aplicaram conhecimentos adquiridos em sessões anteriores sobre os romanos e os bracaros, efectuaram inferências e deduções sobre várias imagens apresentadas, responderam a questões colocadas pelo monitor e coloram-lhe perguntas pertinentes, como por exemplo sobre a construção do conhecimento histórico acerca dos romanos.

A 4.^a sessão consistiu na visita de estudo ao Museu D. Diogo de Sousa e às Ruínas do Alto da Cividade. No percurso realizado a pé da escola até ao Museu os alunos registaram o itinerário. A visita ao museu e às termas foi uma visita guiada, mas os alunos foram colocando várias perguntas e responderam às perguntas dos vários monitores. Aplicaram conhecimentos adquiridos sobre os romanos e a vida quotidiana. A visita ao museu durou sensivelmente 1:00 h e mesma duração teve a visita às Ruínas das termas do Alto da Cividade. A visita foi gravada em vídeo e foram tiradas fotografias.

Na 5.^a sessão os alunos construíram um diário sobre a visita de estudo, ilustrado com um desenho. Em trabalho de pares analisam três fotografias de vários momentos da

visita e legendam-nas. Elaboraram em conjunto um cartaz síntese sobre a visita de estudo ao museu D. Diogo de Sousa e às Ruínas do Alto da Cividade.

Na 6.^a sessão, em trabalho de grupo, os alunos aprofundaram conhecimentos sobre a época dos romanos. A turma foi dividida em seis grupos, e cada grupo pesquisou em dossier elaborado pela professora-investigadora vários tipos de documentos (fontes documentais - textos adaptados e fontes icónicas) sobre a vida quotidiana na época dos romanos: Grupo 1: A criança na época romana. Grupo 2: A habitação no tempo dos romanos; Grupo 3: A alimentação no tempo dos romanos; Grupo 4: O vestuário no tempo dos romanos; Grupo 5: Os divertimentos no tempo dos romanos; Grupo 6: A saúde e higiene no tempo dos romanos. Cada grupo constituiu um plano de trabalho e elaboraram questões que procuraram responder.

Na 7.^a sessão cada grupo redigiu um texto síntese sobre o tema trabalhado em grupo na sessão anterior e deram-lhe um título, com o objectivo de avaliar os conhecimentos adquiridos sobre o tema trabalhado. Dentro do grupo geriram as tarefas, quem iria escrever, quem explicaria e como iriam apresentar. Elaboraram um cartaz síntese e apresentaram o seu trabalho à turma.

Actividade 2 - A formação de Portugal a partir da lenda de Egas Moniz (2 sessões - duração: 1.^a 1h:30; 2.^a 1h:00).

Na primeira sessão a professora-investigadora introduziu o tema da formação de Portugal com uma breve exposição. Procurou-se perscrutar os conhecimentos dos alunos sobre o tema. Em voz alta a professora-investigadora leu a lenda e explorou-a com os alunos colocando-lhes várias perguntas. Em pares os alunos analisaram vários documentos (textos adaptados pela investigadora e fontes icónicas) integrados num dossier. A partir dos documentos procuraram factos históricos que comprovassem ou não a veracidade dos factos aí presentes. Relacionaram esta lenda com alguns factos históricos da época. Em pares analisaram a genealogia de D. Afonso Henriques; imagens (D. Afonso VI, D. Afonso VII, D. Urraca, D. Raimundo; D. Henrique e D. Teresa, D. Afonso Henriques, mouros a jogar xadrez), mapa com as etapas da reconquista e uma linha de tempo. A professora-investigadora explorou com eles a árvore genealógica de D. Afonso Henriques. Em pares exploram as imagens incidindo essa análise sobre um dos aspectos da vida quotidiana nessa época: como se vestiam os reis? Alguns alunos descreveram o vestuário dos reis e rainhas.

Na segunda sessão em pares os alunos escreveram um diálogo entre Egas Moniz e D. Afonso VII. Puderam socorrer-se da informação dos documentos explorados na sessão anterior. Individualmente ilustraram o diálogo com um desenho.

No **estudo final** apenas se procedeu a alguns melhorias no dossier entregue aos alunos com vários tipos de documentos para consultar, mantendo-se os mesmos objectivos, métodos e procedimentos. A actividade foi realizada em 7 sessões (duração: 1.ª 1h:00; 2.ª 1:45; 3.ª 1h:45; 4.ª 1h:45; 5.ª 2h:00; 6.ª 50 min.; 7.ª 2h:00).

Actividade 3 - A expansão portuguesa a partir de uma banda desenhada (1 sessão - duração: 4h:00).

A professora-investigadora explorou oralmente o capítulo “Começa a grande aventura do mar! (1415-1578)” da banda desenhada: Portugal 8 séculos em banda desenhada, que tinha sido distribuído em aula anterior. Após explorarem o capítulo da banda desenhada, o mapa de parede com as etapas da expansão e a linha de tempo da expansão que tinha já sido explorada com eles, os alunos completaram um mapa onde tinham que localizar e datar os feitos: conquista de Ceuta, dobragem do cabo da Boa Esperança, chegada à Índia e “descoberta” do Brasil. Tinham que registar aí a viagem de Bartolomeu Dias, a de Vasco da Gama e a de Pedro Álvares Cabral. Uma encarregada de educação proprietária de um salão de chá prontificou-se na parte da tarde a trazer vários chás e a falar sobre eles. A professora da turma prontificou-se a trazer algumas especiarias e um tabuleiro com chávenas e bule para servir chá de Ceilão aos alunos e maçãs assadas com canela. As funcionárias da escola colaboraram de forma empenhada nesta actividade confeccionando o chá e as maçãs assadas. Os alunos degustaram o chá de Ceilão e comeram maçã assada com canela. Esta última parte da actividade que surgiu de forma improvisada no próprio dia acabou por resultar do envolvimento e entusiasmo que se gerou à volta do tema da expansão portuguesa e dos seus contributos, envolvendo a professora da turma, uma encarregada de educação e funcionárias da escola.

O **estudo final** foi realizada em 7 sessões (duração: 1.ª 1h:00; 2.ª 1:45; 3.ª 1h:45; 4.ª 1h:45; 5.ª 2h:00; 6.ª 50 min.; 7.ª 2h:00).

Actividade 4 - Visita ao Museu dos Biscainhos (século XVIII-XIX) (4 sessões - duração: 1.ª 1h:00; 2.ª 1h:30; 3.ª 1h:00; 4.ª 2h:00).

Na 1.ª sessão a professora-investigadora preparou com os alunos a visita de estudo. Os contactos foram realizados com a devida antecedência, solicitando-se uma visita guiada que incidisse sobre a vida quotidiana desta família no século XVII e

XVIII. Os alunos analisaram um dossier com informação sobre o museu retirado da Internet do Site: www.rpmuseus-pt.org/Pt/cont/fichas/museu_23.html. Prepararam perguntas para colocarem no decorrer da visita. Depois os alunos no mapa de Braga localizaram o Museu dos Biscainhos no mapa de Braga e identificaram o melhor percurso da escola ao museu. Os alunos definiram os objectivos da visita de estudo e sistematizaram-nos no quadro.

A 2.^a sessão correspondeu à visita de estudo ao Museu dos Biscainhos, que foi Guida por uma das técnicas do museu. Ao longo da visita os alunos colocaram várias perguntas e responderam às perguntas que a técnica do museu lhes colocou. Registaram os diferentes momentos da visita num bloco de notas. A visita foi gravada em áudio e fez-se o registo fotográfico dos vários momentos da visita.

Na 3.^a sessão os alunos construíram um texto narrativo: diário da visita.

Na 4.^a sessão elaboraram o cartaz síntese da visita de estudo. A professora-investigadora distribuiu a cada par de alunos entre 3 a 4 fotografias de momentos da visita, apenas um grupo constituído por 3 alunos, trabalhou com 7 fotografias. Descreveram as imagens, identificando o momento da visita, o espaço, pormenores desse espaço, descrição de vivências da época, de objectos, identificação temporal, etc. Por ordem de sequência do momento da visita cada par de alunos colocou no cartaz as suas imagens e legendaram-nas.

Actividade 5 - Braga no século XIX-XX (2 sessões - duração: 1.^a 1h:30; 2.^a 1h:30).

Na 1.^a sessão os alunos em trabalho de grupo pesquisaram na imprensa local (Diário do Minho e Correio do Minho), em jornais da época notícias sobre Braga em datas importantes a nível nacional (5 de Outubro de 1910, I G.M. 1916, 28 de Maio de 1926, II Guerra Mundial, 25 de Abril de 1974, entrada do Euro (1 de Janeiro de 2002). Cada grupo analisou uma notícia num jornal local (Diário do Minho ou Correio do Minho).

Na 2.^a Sessão em trabalho de grupo analisaram fotografias de Braga em diferentes épocas a partir de um guião de exploração. Cada grupo analisou uma imagem de Braga associada a um período histórico e a um acontecimento importante na História nacional e como foi vivido em Braga: Largo dos Penedos, 1910 (Implantação da República; Estação de caminhos de ferro, 1917 (I Guerra Mundial); Praça do Município, 1927; Campo da Vinha-Visita de Oliveira Salazar, 1930; Avenida 1960 (Regime Salazarista); 25 de Abril, 1974; fotografia actual da Avenida Central. Promoveu-se a capacidade de

observação dedução e indução. Identificaram espaços e épocas através de fotografias. Reconheceram mudanças e permanências nos espaços analisados. A turma construiu uma linha de linha do tempo sobre Braga no século XX e XXI, colocando imagens das notícias dos jornais e imagens de Braga exploradas legendando-as.

Actividade 6- Construção da linha do tempo séculos XI-XXI (1 sessão-duração: 2h:00).

A cada aluno a professora-investigadora entregou uma imagem para explorar, analisar, descrever o seu conteúdo, localizar na linha do tempo e justificar a sua localização temporal. Os alunos observaram, analisaram, descreveram o seu conteúdo e localizaram-na na linha do tempo, e justificaram a sua localização. As imagens eram referentes a acontecimentos históricos e cenas da vida quotidiana do século XI ao século XXI. Promoveu-se o diálogo entre alunos, a argumentação e contra-argumentação quando não havia consenso sobre a sua localização. Questionou-se os alunos sobre os feriados nacionais e o seu significado, relacionando-os com acontecimentos históricos. Os alunos colocaram na linha de tempo legendas associadas às respectivas imagens com a indicação dos acontecimentos históricos comemorados em feriados nacionais.

Por último os alunos identificaram várias bandeiras de Portugal, que já tinham estudado anteriormente, reconhecendo a sua evolução ao longo dos séculos, e colocaram-nas na linha do tempo no período histórico correspondente. Descreveram o significado de cada uma delas e relacionaram-nas com a bandeira de Portugal actual.

Síntese

Neste capítulo apresentaram-se os resultados da análise das entrevistas associadas a sequencialização de imagens e o que entendem por passado, História, como com quem e onde aprendem História realizadas no estudo exploratório com o objectivo de testar o protocolo da entrevista e as imagens seleccionadas. Procurou-se analisar os contributos, reflexões e decisões tomadas durante e após o estudo exploratório nomeadamente relacionadas com a adequação das actividades descrevendo brevemente as actividades do estudo exploratório e as principais mudanças introduzidas no estudo final.

CAPÍTULO 8 - ANÁLISE DOS DADOS DAS ENTREVISTAS DO ESTUDO FINAL SOBRE SEQUENCIALIZAÇÃO TEMPORAL E CONCEPÇÃO DE PASSADO E DE HISTÓRIA

Neste capítulo apresentam-se, analisam-se e discutem-se os dados resultantes das entrevistas realizadas aos alunos. Incidiu-se sobre os conceitos de tempo/tempo histórico, como compreendem as mudanças através dos tempos, as concepções de passado e de História, que importância atribuem à História, como constroem o conhecimento histórico e os conhecimentos históricos que evidenciam. Este processo de identificação e análise das concepções dos alunos fundamentou-se na revisão de literatura anteriormente apresentada, nos contributos do estudo exploratório e nas várias leituras das transcrições das entrevistas. No capítulo 6, *Metodologia* descreveram-se os procedimentos na implementação destas entrevistas e os processos desenvolvidos na análise e categorização dos dados, assim como a descrição detalhada do modelo de categorização. Apresentam-se, de seguida, a análise e discussão desses dados.

8.1. Ordenação cronológica das imagens

Neste ponto analisa-se a ordenação cronológica das imagens identificando-se diferentes tipologias de ordenação temporal e evidenciando-se a persistência ou alteração das tipologias apresentadas por cada aluno e no conjunto dos alunos ao longo dos dois anos do estudo. Agrupámos a apresentação deste item por anos de escolaridade, o 1.º e 2.º anos e o 3.º e 4.º anos. Como aos dois primeiros anos foram apresentadas seis imagens e aos dois últimos sete geraram-se tipologias diferentes impossibilitando uma comparação automática entre eles. A análise da colocação correcta das imagens na ordem cronológica permitiu-nos inferir de forma clara quais as imagens que apresentam outra ordem e as possíveis explicações para isso. E por último analisa-se o total de imagens colocadas correctamente pelos alunos, nas três entrevistas realizadas a cada aluno, e por anos de escolaridade, procurando-se verificar se existem diferenças de género, ou seja, se existem diferenças a nível de desempenho entre rapazes e raparigas.

8.1.1. Tipologia de ordenação

Quadro n.º 3- Tipologias de ordenação temporal das imagens dos alunos do 1.º e 2.º anos

Tipologia	Ordenação	Alunos do 1.º ano (1.ª entrevista)	Alunos do 1.º ano (2.ª entrevista)	Alunos do 2.º ano (3.ª entrevista)
1	A B C D E F	Alberto Catarina Duarte Filipe Mariana Rita Silvério	Alberto Alexandra Anabela Daniel Diana Duarte Hélder Júlio Mafalda Maria Mariana Rita Roberto Silvério Tinoco	Alberto Anabela Catarina Duarte Guilherme Mafalda Paulo Tinoco
2	A B D C E F	Hélder Mafalda Nelson Paulo Pedro Roberto	Catarina Filipa José Juliana Nelson Paulo Pedro	Daniel Diana Filipa Filipe Hélder José Júlio Maria Mariana Nelson Rita Roberto Silvério
3	A C B D E F	Anabela Tinoco		Alexandra Juliana Pedro
4	A C D B E F	Filipa Júlio		
5	A B D C F E	Diana	Filipe	
6	A D C B E F	Daniel		
7	A B C E D F	Maria		
8	A C B D F E	Alexandra		
9	A F D C B E	Juliana		
10	B A D C E F	Guilherme José	Guilherme	

A partir da análise do quadro n.º 3, relativamente aos alunos do 1.º e 2.º anos, verificámos a existência de 10 tipologias de ordenação cronológica das imagens.

É no início do 1.º ano que se verifica uma maior diversidade de tipologias de ordenação de imagens (10 tipologias), passando no final do ano apenas a quatro tipologias (a 1, 2, 5 e 10) e no final do 2.º ano apenas a três tipologias (a 1, 2 e 3), as mais correctas. A grande diversidade de propostas de sequencialização apresentada no 1.º ano reduz-se substancialmente no final do 1.º ano e principalmente no final do 2.º ano o que contribuiu para uma maior concentração na tipologia 2 no final desse ano de escolaridade.

No conjunto das três entrevistas a ordenação mais proposta foi a tipologia 1, a correcta, seguida pela tipologia 2. No início do 1.º ano, o mesmo número de alunos (sete alunos) propõem a tipologia 1 e a 2. A tipologia 1 foi a mais frequente no final do 1.º ano de escolaridade (15 alunos) mas no final do 2.º ano os alunos propõem em maior número a tipologia 2 (13 alunos). Dos alunos que na 2.ª entrevista tinham proposto a tipologia 1 apenas cinco alunos mantiveram essa tipologia na 3.ª entrevista (o Duarte, a Mafalda, o Alberto, a Anabela e o Tinoco) e só dois propõem a tipologia 1 nas três entrevistas (o Duarte e o Alberto).

Embora do final do 1º ano para o final do 2º tivesse diminuído consideravelmente o número de alunos que sequencializou todas as imagens correctamente (tipologia 1), a concentração nas tipologias mais correctas, na 1 (8 alunos) na 2 (13 alunos), e na 3 (3 alunos) no final do 2º ano parece revelar uma melhor e mais correcta percepção temporal dos alunos através da observação das imagens e sua sequencialização. Intrigou-nos, no entanto, o facto de ter havido no final do 2.º ano uma diminuição na tipologia 1 embora compensada por um maior número de alunos na tipologia 2, ao contrário do que seria previsível. Interrogámo-nos o que teria levado nove alunos, a Alexandra, a Maria, a Mariana, a Rita, o Daniel, o Hélder, o Júlio, o Silvério, e o Roberto, a alterarem a sua opção pela tipologia 1 na 2.ª entrevista, para a tipologia 2 na 3ª entrevista. Talvez se possa compreender através dos argumentos invocados pelos alunos nas justificações apresentadas que demonstraram um raciocínio mais elaborado, mais reflexivo, reflectindo hesitações entre as imagens C e D, evidenciando alguns alunos a percepção de simultaneidades temporais como se depreende de uma análise mais aprofundada a que procederemos no ponto 8.2. *Processos e estratégias utilizados na sequencialização de imagens.*

Individualmente, através desta actividade de sequencialização de imagens pôde verificar-se que os alunos ao longo dos dois anos foram alterando as suas percepções das mudanças ocorridas tendo a maior parte dos alunos oscilado entre a 1ª e a 2ª tipologias. Em alguns alunos isso revelou-se mais evidente, como por exemplo na Catarina, no Paulo e principalmente no Guilherme, que melhoraram a sua percepção temporal ao proporem no final do ano a tipologia 1, quando nas duas anteriores entrevistas a Catarina e o Paulo tinham proposto a tipologia 2 e o Guilherme a tipologia 10. Além dos casos já referidos da mudança da 1ª tipologia para a 2ª tipologia, da 2ª para a 3ª entrevista, só um aluno, o Pedro, foi fazendo progressivamente uma opção mais afastada da correcta que fora a escolhida na 1.ª entrevista.

Os alunos do 1º - 2º anos, tendo em conta o início da intervenção e o fim, evidenciaram uma melhoria na sua capacidade de sequencialização correcta das imagens, não tanto pela diferença entre o total das imagens colocadas correctamente, mas por terem cometido significativamente menos incorrecções mesmo quando não colocavam toda a série na sequência correcta.

Pela análise dos dados do quadro n.º 4 (na página seguinte) podemos constatar que o grupo dos alunos do 3.º e 4.º anos apresentam um menor número de tipologias na ordenação cronológica das imagens do que os alunos do 1.º e 2.º anos, apesar de terem mais uma imagem (7 imagens), apresentando assim sete tipologias no início do 3.º ano. Tal como no grupo dos alunos do 1º e 2º anos, verificou-se a tendência para a diminuição de tipologias de ordenação ao longo dos dois anos, embora com menor relevo pois passou-se de sete tipologias no início do 3º ano para quatro tipologias no final do 4.º ano.

No conjunto das três entrevistas também no grupo do 3.º e 4.º anos, a ordenação mais frequente foi na tipologia 1, a correcta, seguida pela tipologia 2. Porém, neste grupo em todas as entrevistas a tipologia 1 foi a mais apresentada com 10 alunos no início do 3.º ano, 15 no final do 3.º ano e 13 no final do 4.º ano. A tipologia 2 foi proposta por nove alunos no início do 3.º ano e sete no final do 3.º ano e no final do 4.º ano. Apesar de também se ter verificado o mesmo tipo de comportamento evidenciado no grupo do 1º e 2º anos - a diminuição de alunos que optaram pela tipologia 1 da 2.ª entrevista para a 3.ª entrevista - neste grupo do 3º e 4º anos essa alteração não foi tão acentuada, (15-13), havendo assim uma maior permanência dos mesmos alunos na 2ª e na 3ª entrevista (9 alunos).

Quadro n.º 4- Tipologias de ordenação temporal das imagens dos alunos do 3.º e 4.º anos

Tipologia	Ordenação	Alunos do 3.º ano (1.ª entrevista)	Alunos do 3.º ano (2.ª entrevista)	Alunos do 4.º ano (3.ª entrevista)
1	A B C D E F G	Alberto Anabela Bruno Irene Manuel Mariana Paulo Ricardo Manuel Roberto Manuel Sílvia	Anabela Bernardete Bruno Catarina Guilhermina Isidro Luís Manuel Marco Ângelo Mariana Paula Paulo Ricardo Manuel Roberto Manuel Sílvia	Anabela Belinda Bernardete Bruno Irene Isidro João Miguel José Filipe Manuel Marco Ângelo Paulo Ricardo Manuel Roberto Manuel
2	A B E C D F G	Belinda Bernardete Catarina Guilhermina João Miguel Júlio Manuel Marco Ângelo Paula Tiago	Alberto Duarte João Miguel José Filipe José Nuno Júlio Manuel Tiago	Catarina Duarte Guilhermina Júlio Manuel Luís Paula Sílvia
3	A B D C E F G	Isidro	Irene	Alberto Mariana Tiago
4	A B C E D F G	José Marco	Belinda José Marco	José Marco José Nuno
5	A B E D C F G	Duarte José Filipe		
6	A D B C F E G	Luís		
7	A C D E B F G	José Nuno		

Também foi maior o número de alunos (6) que mantiveram a tipologia 1 ao longo das três entrevistas o Ricardo Manuel, o Paulo, a Anabela, o Roberto Manuel, o Manuel

e o Bruno sendo alguns destes alunos considerados bons e muito bons a nível de aproveitamento, reflectindo-se não só na ordenação correcta das imagens mas também na argumentação apresentada na justificação dada à sua ordenação. O João Miguel, o José Filipe e a Belinda, só no final do 4.º ano propuseram a tipologia 1. Curiosamente os alunos que no final do 3.º ano tinham proposto a tipologia 1 e no final do 4.º ano apresentaram outra proposta de sequencialização esta mudança recaiu na tipologia 2 tal como tinha acontecido com os mais novos, à excepção da Mariana que propôs a tipologia 3.

A maioria dos alunos do 3º- 4º anos, tendo em conta o início da intervenção e o fim, evidenciaram uma melhoria na sua capacidade de sequencialização correcta das imagens, reflectindo-se na alteração de propostas apresentadas por muitos deles num sentido de uma aproximação de uma tipologia correcta pois apenas um aluno, o José Marco, manteve o mesmo tipo de sequencialização (tipologia 4) nas três entrevistas, conservando o mesmo tipo de raciocínio incorrecto temporalmente. Seis alunos mantiveram desde o início a sequencialização correcta.

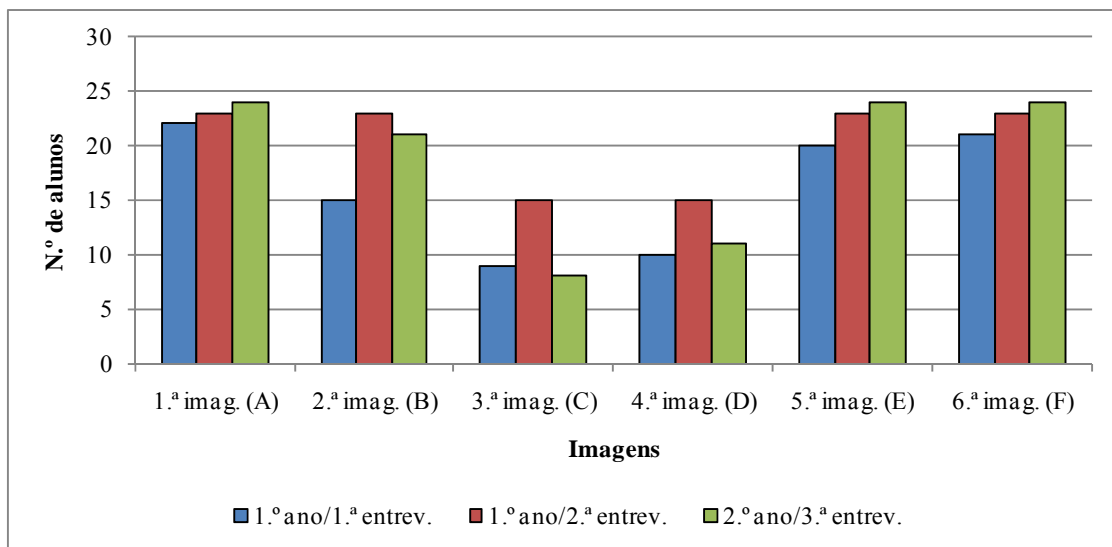
8.1.2. Colocação correcta das imagens

A análise da figura n.º 7 (página 333) permite-nos constatar que as primeiras duas imagens (imagem A - Família da Pré-História e B - Família da Idade Média) e as duas últimas imagens (E e F - Família dos Duques de Bragança) foram as que os alunos colocaram mais correctamente, e em crescendo ao longo das entrevistas, com excepção da imagem B na 3.ª entrevista. No início do 1.º ano, 22 dos 24 alunos reconheceram que a imagem A, a da Pré-História, é a mais antiga. Dois alunos consideraram a imagem B como sendo a mais antiga por a associarem ao tempo de Jesus, e erradamente conceberem este período como sendo o início da criação da humanidade. Um deles apresenta mesmo uma visão contemporânea da existência destes “povos primitivos”, como se depreende da justificação dada pelo Guilherme: *Esta é África e andam despidos e fazem lareiras e assim*. Se inicialmente nove alunos tiveram dificuldade em colocar correctamente a 2.ª imagem (B), quase a totalidade fê-lo correctamente no final do 1.º ano e no 2.º ano (23 e 21 alunos respectivamente). As duas últimas imagens (E e F) foram facilmente identificadas pelos alunos, com poucas trocas no início e final do 1º ano e tendo sido colocadas correctamente por todos os alunos no final do 2.º ano, por se tratar de fotografias recentes da mesma família (Família dos Duques de Bragança),

reconhecendo entre elas uma distância temporal curta, pela identificação do nascimento de um terceiro filho e do crescimento dos outros dois.

As maiores trocas de ordem das imagens concentraram-se entre a 3.^a e a 4.^a imagens, ou seja nas imagens do meio da sequência (C e D). Na ordenação temporal realizada pelos alunos verificámos que o 1.^o ano na primeira entrevista apresentou uma grande variedade de ordenação, principalmente devido às trocas das imagens C (Família Burguesa) e D (Família do Estado Novo) pois só sete alunos as colocaram correctamente. Foi evidente a melhoria do início para o final do ano, tendo-as colocado correctamente 15 alunos no final do ano. No entanto, os resultados foram piores no final do 2.^o ano (3.^a entrevista), em que só oito as colocaram correctamente, tendo 13 alunos trocado as posições das imagens C e D e três as posições das imagens C, B e D.

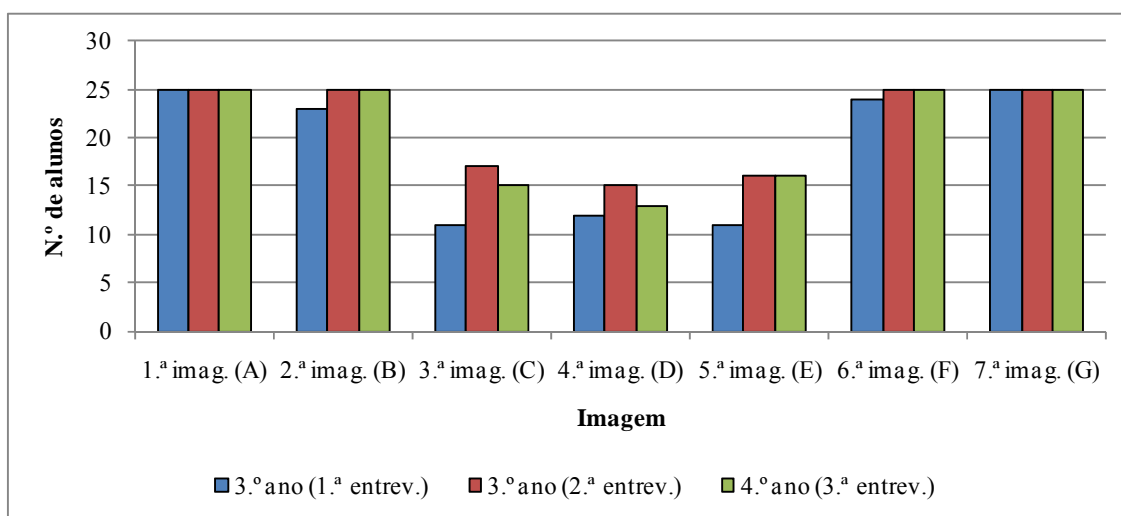
Figura n.º 7- Colocação correcta das imagens pelos alunos do 1.º ano (1.ª e 2.ª entrevista) e 2.º ano (3.ª entrevista) (n.ºs absolutos)



Os alunos do 3.^o e 4.^o anos não revelaram dificuldades em colocar correctamente na sequência as duas primeiras imagens (A e B) e as duas últimas (F e G) (figura n.º 8, p.336). Todos os alunos, nas três entrevistas, reconheceram como sendo mais antiga a imagem da Família da Pré-história (imagem A) e só dois alunos no início do 3.^o ano não colocaram a imagem B (Família na Idade Média) em 2.^o lugar na sequência, a posição correcta. Apenas um aluno no início do 3.^o ano não colocou correctamente as duas últimas imagens (F e G) revelando-se estas bastante óbvias para os restantes alunos da turma, como manifestaram nas suas justificações. Também os alunos do 3.^o e 4.^o anos

foram menos assertivos nas imagens do meio da sequência, tendo-se revelado aqui as maiores trocas de ordem, ou seja nas imagens C, D e E, revelando estes maiores dificuldades em as sequencializar como se evidenciou através das justificações. No entanto, a partir do final do 3.º ano (2.ª entrevista) mais de metade dos alunos colocou-as na posição correcta.

Figura n.º 8- Colocação correcta das imagens pelos alunos do 3.º ano (1.ª e 2.ª entrevistas) e 4.º ano (3.ª entrevista) (n.ºs absolutos)



Concluimos também, tal como referem Barton e Levstik (1996) e Hoge e Foster (2002), que é precisamente nas imagens do meio que os alunos em geral, dos vários anos de escolaridade, revelam mais dificuldades em colocá-las correctamente como podemos comprovar pelos gráficos n.º 1 e 2.

8.1.3. Ordem de colocação das imagens

Pela análise dos quadros n.º 5 e n.º 6 (página 335 e 336) procurámos verificar a ordem de colocação das imagens que os alunos propuseram, com o objectivo de constatar qual a posição em que as colocaram quando não o fizeram correctamente.

Quadro n.º 5- Ordem de colocação das imagens dos alunos do 1.º ano e 2.ª anos (1.ª, 2.ª e 3.ª entrevistas)

Imagens	Posição 1			Posição 2			Posição 3			Posição 4			Posição 5			Posição 6		
	1.ª	2.ª	3.ª	1.ª	2.ª	3.ª	1.ª	2.ª	3.ª	1.ª	2.ª	3.ª	1.ª	2.ª	3.ª	1.ª	2.ª	3.ª
1.ª imagem A	22	23	24	2	1													
2.ª imagem B	2	1		15	23	21	3		3	3			1					
3.ª imagem C				5		3	9	15	8	10	9	13						
4.ª imagem D				1			12	9	13	10	15	11	1					
5.ª imagem E										1			20	23	24	3	1	
6.ª imagem F				1									2	1		21	23	24

Como já salientámos a 1.ª imagem (imagem A - Família da Pré-História) não causou dúvidas, sendo no final do 2.º ano colocada correctamente por todos os alunos, mas a 2.ª imagem (imagem B - Família da Idade Média) no início do 1.º ano dois alunos consideraram-na a mais antiga colocando-a no início da sequência cronológica, três consideraram-na mais recente do que a imagem C (Família Burguesa) e três alunos acharam que seria ainda mais recente que a imagem D (Família do Estado Novo) e um outro colocou-a mesmo na posição 5. No final do 2.º ano apenas três alunos a colocaram depois da imagem C, ou seja na 3.ª posição. A 3.ª imagem (imagem C - Família Burguesa) quando não colocada correctamente, é considerada mais recente do que a imagem D (Família do Estado Novo) principalmente no final do 2.º ano colocando-a nesta posição mais de metade da turma (13 alunos) trocando-a de posição com a imagem D. Na 2.ª entrevista 15 alunos de um total de 24 colocaram correctamente as imagens do meio da sequência. Apesar de uma aparente muito menor colocação correcta na 3.ª entrevista, no final do 2.º ano, por serem menos os alunos a completarem correctamente a sequência, constatou-se que os alunos dispersaram-se menos, havendo apenas troca entre duas imagens, 13 alunos trocaram entre a C e a D e três entre a B e a C. Relativamente às duas últimas (imagem E e F- Família dos Duques de Bragança) as incorrecções verificaram-se sobretudo no início do 1.º ano, e resultaram das trocas entre a imagem F e B, E e D, e E e F; no fim do 1º ano só um não as colocou correctamente, trocando entre a E e F e no 2º ano não se verificaram incorrecções.

Quadro n.º 6- Ordem de colocação das imagens pelos alunos do 3.º e 4.º anos (1.ª, 2.ª e 3.ª entrevistas)

Imagens	Posição 1			Posição 2			Posição 3			Posição 4			Posição 5			Posição 6			Posição 7			
	1.ª	2.ª	3.ª	1.ª	2.ª	3.ª	1.ª	2.ª	3.ª	1.ª	2.ª	3.ª	1.ª	2.ª	3.ª	1.ª	2.ª	3.ª	1.ª	2.ª	3.ª	
1.ª imagem A	25	25	25																			
2.ª imagem B				23	25	25	1						1									
3.ª imagem C				1			11	17	15	11	8	10	2									
4.ª imagem D				1			2	1	3	12	15	13	10	9	9							
5.ª imagem E							11	7	7	2	2	2	11	16	16	1						
6.ª imagem F													1			24	25	25				
7.ª imagem G																			25	25	25	

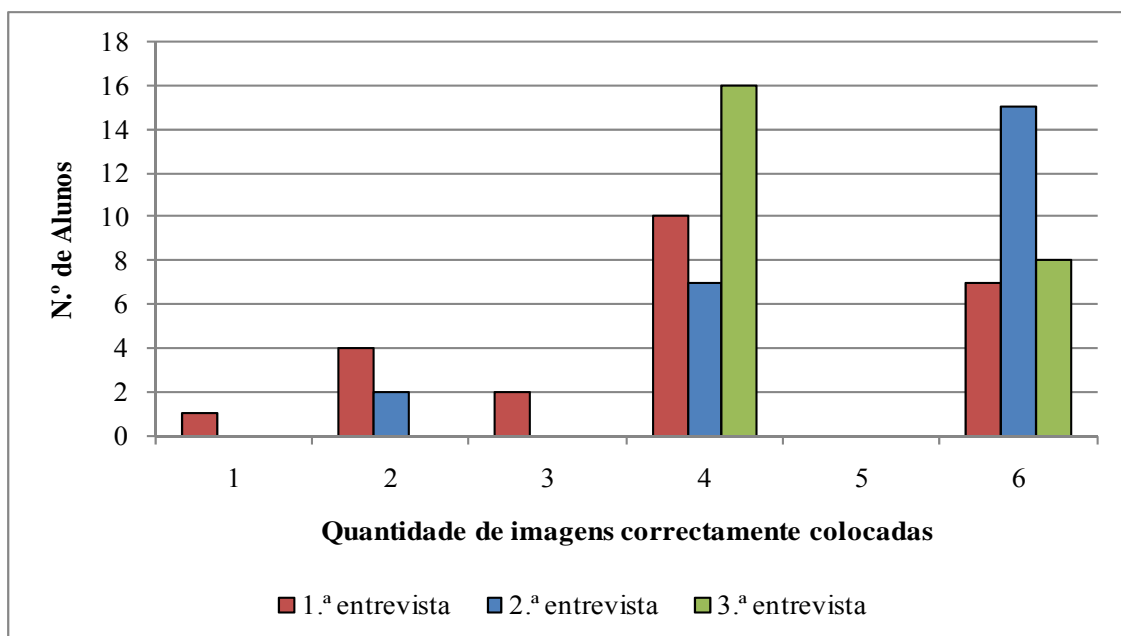
Como seria previsível os alunos do 3.º e 4.º anos reconheceram perfeitamente quais as imagens mais antigas (imagens A e B) e as mais recentes (imagens F e G) (quadro n.º 6). Apenas dois alunos na 1.ª entrevista colocaram erradamente a imagem B, um colocou-a na 3.ª posição considerando-a mais recente que a imagem D, e o outro mais recente ainda pois colocou-a na 5.ª posição. Apenas um aluno, o Luís no início do 3.º ano colocou incorrectamente a imagem F (Família dos Duques de Bragança -1999) por ter proposto uma sequência sem qualquer nexos e não sendo capaz de a justificar minimamente. Foi também nas imagens do meio (C, D e E) que se verificaram as maiores trocas tal como aconteceu com os mais novos, do 1.º e 2.º anos. Os mais velhos, do 3.º e 4.º anos quando não colocaram correctamente a imagem E (Família do Estado Novo) consideraram-na maioritariamente mais antiga do que a imagem C (Família dos Viscondes de Santarém) e do que a imagem D (Família Burguesa) colocando-a em 3.º lugar na sequência, sendo na 1.ª entrevista o número de alunos que o fizeram igual ao daqueles que a colocaram correctamente (11 alunos) decrescendo para sete alunos na 2.ª e 3.ª entrevistas. Em contrapartida a imagem D foi considerada por um número significativo de alunos como sendo mais recente que a imagem E, por 10 alunos na 1ª entrevista, nove alunos nas duas seguintes, e só um número insignificante a considerou mais antiga que a imagem C. A imagem C foi colocada erradamente por 14 alunos na 1.ª entrevista (um colocou-a na posição 2, dois na 5ª e 11 na 4ª), oito na 2.ª e 10 na 3.ª, não por simples troca com a D, mas principalmente por ter avançado na sequencialização para a posição 4 quando os alunos consideraram a imagem E como mais antiga colocando-a na posição 3. Muitos dos alunos quando justificavam o posicionamento das imagens C e D manifestavam a percepção de proximidade

cronológica entre elas, e afirmavam estarem em dúvida entre a posição destas duas imagens por identificarem ao nível de vários marcadores (vestuário, habitação, mobiliários, etc.) poucas diferenças entre elas, o que parece evidenciar uma percepção da evolução temporal que não está estritamente associada à noção de progresso linear, percebendo os alunos mudanças que nem sempre estão associadas a melhoria das condições de vida.

8.1.4. Total de imagens sequencializadas correctamente

Verificamos pela análise da figura n.º 9 que sete dos 24 alunos do 1.º ano (29%) na 1.ª entrevista sequencializaram as seis imagens de forma correcta, tendo-se verificado um desempenho muito superior na 2.ª entrevista, no final do ano lectivo, em que já 15 alunos (62%) o fizeram correctamente. No entanto, no final do 2.º ano (3.ª entrevista) os alunos revelaram um aparente menor desempenho, pois só oito (33%) o conseguiram, mas os restantes 16 alunos (67%) ordenaram correctamente quatro imagens, tendo as trocas ocorrido somente entre as imagens do meio (figura n.º 9).

Figura n.º 9- Total de imagens sequencializadas correctamente pelos alunos do 1.º ano (1.ª e 2.ª entrevista) e 2.º ano (3.ª entrevista)



Infelizmente não se realizaram, no estudo exploratório, as 3^{as} entrevistas no final do 2º ano o que nos permitiria comparar o que aconteceu nas duas situações, estudo piloto e estudo final, tal como a seguir o fazemos em relação ao 4º ano.

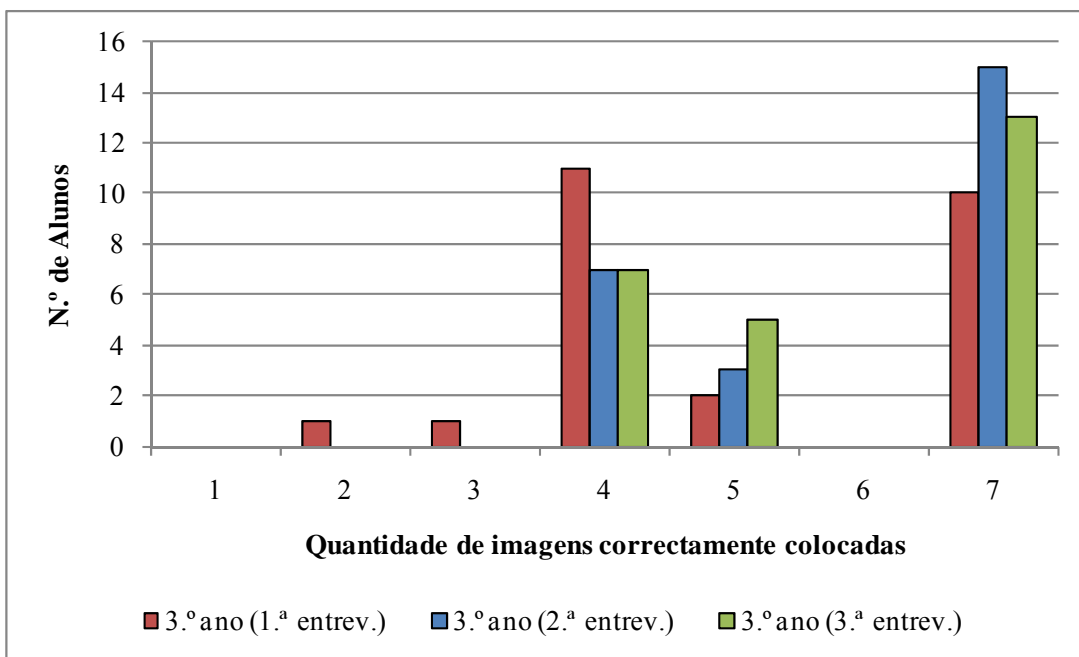
No início do 1.º ano as sequencializações dispersaram-se por uma grande diversidade de tipologias (quadro n.º 1) o que se traduziu num desempenho bastante heterogéneo da turma, variando entre uma e seis imagens correctas; no final do 1º ano (2.ª entrevista) não obstante o maior número dos que as colocaram todas correctamente ainda houve um aluno a sequencializar correctamente apenas duas imagem e outro três. No final do 2º ano, como já se referiu, nenhum aluno sequencializou menos de quatro imagens correctamente e no início do estudo só 16 o tinham feito; também aumentou de sete para oito os que colocaram todas as imagens na sequência correcta. Assim, pode considerar-se que houve uma melhoria na capacidade de sequencialização entre o início e o fim da intervenção. Aparentemente no final do 1.º ano o desempenho foi melhor que no fim do 2º, isto é, se atendermos apenas ao total de alunos com ordenação correcta, mas em termos globais os resultados da turma foram mais equilibrados apenas com troca entre as imagens do meio (C, D e E), e a argumentação revelou-se também mais rica e reflexiva como iremos constatar, no ponto 2 *Processos e estratégias utilizados na sequencialização de imagens* tal como já se referiu.

No 3.º ano, 10 em 25 alunos (40%) na 1ª entrevista e 15 alunos (60%) na 2ª ordenaram correctamente as imagens, tendo-se verificado um aparente menor desempenho dos mesmos alunos no 4.º ano, embora mais de metade dos alunos da turma (13 alunos - 52%) tivessem sido capazes de o fazer correctamente (figura n.º 10 - página 339). Estes resultados não eram expectáveis atendendo aos resultados do estudo exploratório (Capítulo 7). Os alunos do 3.º ano da escola urbana no estudo exploratório tiveram um desempenho, inicialmente com resultados mais baixos que os do estudo final, mas em contrapartida sempre em crescendo, a sua performance passou de 17,4% da 1.ª entrevista para 36,4% na 2.ª entrevista e mais de metade no 4.º ano (54%) conseguiram sequencializar correctamente todas as imagens, valor próximo dos do 4.º ano do estudo final.

Em relação ao número de imagens sequencializadas correctamente no início do 3º ano do estudo final, houve uma muito menor dispersão por tipologias do que no início do 1º ano e por isso melhoraram menos neste aspecto. Porém, no final do estudo foi maior a diferença entre o número de alunos que as sequencializaram todas correctamente. No início do 1º ano sequencializaram correctamente todas as imagens

sete alunos e no final do 2º ano oito alunos, só mais um, enquanto no início do 3º fizeram-no 10 alunos e no final do 4º ano 13 alunos, portanto mais três. Todos os alunos, quer no 4º ano quer no 2º, sequencializaram correctamente pelo menos quatro imagens, mas entre os do grupo 3º- 4º ano também houve uma melhoria significativa na sequencialização correcta em 5 imagens. O que acaba de se explicar de certa forma demonstra a diminuição de incongruências temporais com o desenvolvimento maturacional e escolar, tendo as trocas na sequencialização das imagens no final do 4º ano recaído apenas nas três imagens do meio (C, D e E), enquanto no final do 2º ano as trocas se deram também em três das imagens, (B, C e D) mas tendo menos uma imagem na sequência.

Figura n.º 10- Total de imagens sequencializadas correctamente pelos alunos do 3.º ano (1.ª e 2.ª entrevista) e 4.º ano (3.ª entrevista)



Procurámos averiguar se havia diferenças por género na colocação correcta das imagens (quadro n.º 7 - página 340 e n.º 8 - página 341). A turma do 1.º ano e 2.º ano, com 24 alunos, era constituída por 14 rapazes (58,3%) e 10 raparigas (41,7%), e a turma do 3.º e 4.º ano, com 25 alunos, era constituída por 16 rapazes (64%) e nove raparigas (36%).

Quadro n.º 7- Diferenças de desempenho por género na colocação correcta das imagens nos alunos do 1.ª ano (1.ª e 2.ª entrevista) e do 2.º ano (3.ª entrevista) (valores percentuais)

N.º de acertos	% de alunos do 1.º ano				% de alunos do 2.º ano	
	1.ª entrevista		2.ª entrevista		3.ª entrevista	
	Rapazes	Raparigas	Rapazes	Raparigas	Rapazes	Raparigas
1		10,0				
2	14,3	20,0	14,3			
3	7,1	10,0				
4	50,0	30,0	28,6	30,0	64,3	70,0
5						
6	28,6	30,0	57,1	70,0	35,7	30,0

No início do 1.º ano verificou-se uma ligeira superioridade das raparigas (30%) em relação aos rapazes (28,6%) na ordenação correcta de todas as imagens, mas 50,0% dos rapazes ordenaram correctamente quatro imagens enquanto 20% das raparigas apenas ordenou correctamente 2 imagens e 10% 1 imagem. No final do ano, 2.ª entrevista, 70% das raparigas ordenaram todas as imagens correctamente enquanto só 57,1% dos rapazes o fizeram. No final do 2.º ano houve uma maior semelhança entre os resultados dos rapazes e das raparigas pois, 35,7% e 30% respectivamente resolveram correctamente a sequencialização e 64,3% dos rapazes e 70% das raparigas colocaram quatro imagens na posição correcta. É de salientar a diminuição significativa de sequencializações correctas do final do 1º ano para o final do 2º ano entre as raparigas embora entre os rapazes se tivesse passado uma situação semelhante a diminuição, em percentagem, foi menos expressiva.

No início do 3.º ano as raparigas apresentaram ordenações mais lógicas, tendo não só realizado a sequencialização correcta 44% e os rapazes 37,5 % mas também 55,6% colocaram correctamente quatro imagens e os rapazes apenas colocaram 37,5. Se 12,5% dos rapazes colocaram 5 imagens correctas também 13% apenas colocaram duas ou três imagens. No final do 3.º ano estas diferenças entre as raparigas ainda são mais acentuadas com 77,8% com a sequencialização correcta e 22,2% com cinco imagens colocadas na ordem correcta, enquanto nos rapazes, fizeram a sequencialização correcta 50%, 6,3% colocaram 5 imagens na ordem correcta e 43,8 4 imagens.

Quadro n.º 8- Colocação correcta de cada imagem nos alunos do 3.ºano e do 4.º ano por género (valores percentuais)

N.º de acertos	% de alunos do 3.º ano				% de alunos do 4.º ano	
	1.ª entrevista		2.ª entrevista		3.ª entrevista	
	Rapazes	Raparigas	Rapazes	Raparigas	Rapazes	Raparigas
1						
2	6,3					
3	6,3					
4	37,5	55,6	43,8		18,8	44,4
5	12,5		6,3	22,2	25,0	11,1
6						
7	37,5	44,4	50,0	77,8	56,3	44,4

Porém no final do 4.º ano, houve uma alteração, tendo 56,3% dos rapazes sequencializado correctamente todas as imagens e as raparigas apenas o fizeram 44,4% tendo também 25% dos rapazes colocado 5 imagens na ordem correcta enquanto só 11,1 % das raparigas o fizeram. Portanto, também neste grupo de alunos do 3º - 4º ano foi muito mais significativa a diminuição de sequências correctas do fim do 3º para o fim do 4º ano entre as raparigas. Neste grupo, entre os rapazes, nem sequer houve diminuição mas um leve aumento.

Se se pode concluir que no geral não se verificaram grandes diferenças entre os rapazes e as raparigas das duas turmas, é porém evidente que foram as raparigas que mais contribuíram para a diminuição de sequencializações correctas das 2^{as} para as 3^{as} entrevistas.

Ideias-chave:

Neste ponto 1- *Ordenação cronológica das imagens* pudemos constatar pela análise empírica dos dados que os alunos ao longo dos dois anos revelaram uma melhor capacidade em sequencializar não tanto pelos resultados finais, maior número de sequências ordenadas correctamente, mas pela diminuição de tipologias de ordenação, que no início do 1.º ano eram 10 tipologias diferentes e no 2.º ano passaram a ser três. A mesma constatação verificou-se em relação ao 3.º ano, embora em número inferior aos do 1.º ano passaram de sete tipologias para quatro no final do 4.º ano. Tal como noutros estudos analisados na revisão de literatura (Barton e Levstik, 1996 e Hoge e Foster, 2002) também verificámos que foi nas imagens do meio da sequência que maiores

trocas foram efectuadas, associadas à ideia dominante de progresso linear que os alunos manifestam principalmente os mais novos do 1.º e 2.º anos, o que os levou a julgar a imagem do Estado Novo como mais antiga por representar uma família pobre, enquanto no 3.º ano e 4.º ano essas trocas se reflectem entre as imagens C, D e E e não só por considerarem a imagem E da Família do Estado Novo como mais antiga, mas também por trocas entre a C (Família dos Viscondes de Santarém) e a D (Família Burguesa). Relativamente ao género dos alunos este não foi um factor que se reflectiu no desempenho prestado pelos alunos, não se tendo verificado grandes disparidades por género (rapazes e raparigas) nos resultados gerais obtidos, mas apenas na diminuição de sequencializações correctas das 2^{as} para as 3^{as} entrevistas, mais significativa entre as raparigas que entre os rapazes, não tendo mesmo no 3º ano havido entre os rapazes diminuição mas aumento.

8.2. Processos e estratégias utilizados na sequencialização de imagens

Neste ponto analisamos, a partir das justificações apresentadas pelos alunos, que estratégias e tipos de explicação utilizaram para a ordenação das imagens apresentadas. Pediu-se para “pensarem alto” à medida que iam ordenando as imagens e depois de uma primeira proposta foram-lhes colocadas perguntas (Anexo 2) de acordo com essa ordenação e com as respostas que iam dando no sentido de justificarem a ordenação, sobretudo para justificarem por que razão lhes parecia que umas eram mais ou menos antigas do que outras. Na última entrevista também os questionámos sobre os intervalos de tempo entre as imagens. (No Anexo 2 encontram-se exemplos dessas questões). Neste parâmetro, *Processos e estratégias utilizados na sequencialização de imagens*, identificámos seis categorias e cada uma delas integra várias subcategorias (ver Capítulo 6 - Metodologia):

- **Linguagem e vocabulário de tempo**
- **Distinção temporal;**
- **Identificação de marcadores de mudança;**
- **Processos explicativos utilizados;**
- **Fontes de conhecimento;**
- **Suporte material da evidência histórica**

8.2.1. Linguagem e vocabulário de tempo

8.2.1.1. Vocabulário de tempo subjectivo/qualitativo

Com frequência os alunos ao colocarem as imagens utilizam termos como “antes de”, “depois de” ou “entre”, para explicar a posição das suas imagens e utilizam quase sempre **termos temporais subjectivos/qualitativos** “muito antigo”, “de há muito tempo”, “velho”, “moderno”, “recente”, etc. para proceder a descrições qualitativas do tempo. A descrição qualitativa do tempo surge de forma persistente em todos os anos de escolaridade, embora sejam os alunos mais novos (1.º e 2.º anos) que a utilizam com maior frequência mas apenas como indicativo de tempo, e quando pretendem exprimir distâncias temporais fazem-no indirectamente através de termos e expressões como por exemplo: “há muito muito tempo”, “há muito tempo”, “é muito antiga”, “a mais antiga”, “muito antiga”; “muito velha”, “não é tão antiga”, “e esta também é antiga ... “, ”é um bocadinho antiga”, “porque esta é mais velha é um bocado mais para trás”, “foi muito tempo para à frente”, “esta é nova e esta também é nova”, “está próxima de nós”.

Integram também uma perspectiva temporal qualitativa na descrição de vários marcadores de mudança, como o vestuário, as casas, o mobiliário e a tecnologia. O termo “velho” é muitas vezes utilizado pelos alunos associado a estes marcadores para expressar antiguidade. Por exemplo o Filipe no início do 1.º ano justifica o posicionamento da 2.ª imagem (B- Família da Idade Média) referindo: *Estas cadeiras, são cadeiras antigas, são de antigamente*; para o José no final do 1.º ano esta mesma imagem é colocada nesta posição: *Porque agora estes aqui já têm roupa. Esta roupa já é um bocadinho velha*. Nesta mesma perspectiva a Maria no final do 1.º ano afirma sobre a mesma imagem:

M.: *Eu sei que se passa há muito tempo.*

Inv.: *Porque é que tu dizes que se passa há muito tempo?*

M.: *Porque a casa é mais velha.*

O Duarte no final do 1.º ano justifica o posicionamento da imagem C (Família Burguesa) na 3.ª posição pela antiguidade identificada nos marcadores vestuário e tecnologia: *Tem um vestido muito antigo. Os candeeiros são muito antigos*. O Guilherme justifica a anterioridade 5.ª imagem em relação à 6.ª (imagens E e F- duques de Bragança) não pelo tempo ocorrido entre ambas mas pelos objectos da casa, por os considerar mais antigos utilizando o termo “velho” neste sentido: *Porque tem coisas velhas. Porque para mim parece que tem coisas velhas aqui*. O Hélder no início do 1.º

ano alterou o posicionamento da imagem D (Família do Estado Novo) para a posição 3 argumentando: *Porque esta é mais velha é um bocado mais para trás.*

No final do 2.º ano o Paulo distingue o posicionamento da imagem E e F pelas diferenças temporais que ocorrem relativamente à moda justificando assim a imagem F na 6.ª posição: *Porque estes têm fatos de agora, e a imagem E: Tem fatos de agora mas mais velhos.* Também o Roberto sobre as mesmas imagens considera que a F: *tem coisas mais... já está mais perto.*

O conceito de “novo” é utilizado com o sentido de “recente” como se depreende pelo comentário da Rita no final do 1.º ano para justificar a última imagem (F- duques de Bragança-2003): *Parece mais rica porque tem assim umas coisas novas e uma casa nova.* O Hélder no 2.º ano achou que a imagem C (Família Burguesa) era mais recente do que a D (Família do Estado Novo): *Porque já têm roupa mais um bocadinho moderna,* associando o conceito de “moderno” ao conceito de “recente”.

Os alunos mais velhos, do 3.º e 4.º anos continuam a usar muitas destas expressões temporais mais comuns, mas de forma mais contextualizada e acrescentam outras, como: “avançada”, “super-antiga”, “são anteriores”, “de antigamente”, “ainda se usa”, “como hoje em dia”, “do nosso tempo”, “à maneira antiga”. Assim por exemplo no final do 3.º ano o Marco Ângelo refere relativamente à imagem C que colocou correctamente em 3.º lugar: *Eles já usam os fatos e não me parece ser uma das mais modernas.*

A Paula no final do 3.º ano justifica o posicionamento das suas imagens com termos de tempo qualitativo mas hierarquizados temporalmente, assim considera que a imagem B (Família do Idade Média) é a 2.ª: *Porque já era um pouco mais recente comparada com a primeira e relativamente à imagem E (Família do Estado Novo) argumenta: Esta agora já é muito mais moderna porque as pessoas ainda usam tipo destas coisas como o meu avó e para a última imagem (G) sustenta que: Esta agora ainda é mais moderna, porque já tem coisas de luxo.* Por sua vez a Irene utiliza uma expressão temporal curiosa na justificação dada para o posicionamento da imagem C no 3.º lugar comparando-a com a D (Família burguesa): *Ainda é mais à maneira antiga.* Através de vários marcadores de mudança o Alberto do 4.º ano justifica o querer trocar as imagens do meio justificando: *Cheguei à conclusão que estes aqui são anteriores.*

8.2.1.2. Sistema de datação

A referência a um **sistema de datação convencional** é pouco frequente antes do 4.º ano, esporadicamente um ou outro aluno associam a imagem a um **período histórico**, sem o identificarem no entanto pelo termo convencional (periodização instituída pelos historiadores). No entanto, alguns alunos mesmo do 1.º ano (embora poucos), mas sobretudo os alunos mais velhos, do 3.º e 4.º anos e com maior frequência, usam expressões e vocabulário histórico em que associam as imagens a determinados períodos da História: “tempo dos dinossauros”, “tempo dos piratas”, “tempo dos reis”, “tempo de Jesus”, “tempo dos romanos”, “tempo da escravatura”, “pré-históricos”, “idade da pedra”, “homens das cavernas” sem indicarem propriamente períodos históricos convencionais.

Por exemplo o Filipe no início do 1.º ano demonstra aparentemente ter já alguns conhecimentos históricos referindo vários tempos históricos através de vocabulário histórico, quando lhe perguntava o que era o passado: *Porque quando havia os tempos dos dinossauros, os tempos dos piratas, os tempos dos romanos, os tempos dos reis que mandavam nos cavaleiros e depois tinha casas feitas de lenha e de pedra.* Só dois alunos, considerados dos melhores da turma do 1.º e do 4.º ano, utilizaram o termo “pré-históricos” ao justificar o posicionamento da 1.ª imagem (A- família da Pré-História). O Filipe no final do 1.º ano comenta assim 1.ª imagem:

Filipe: *Porque esta aqui é quando existia no passado, porque são os pré-históricos.*

Inv.: *Explica lá por que são os pré-históricos?*

Filipe: *Porque estão assim nus, mas com uma coisinha (tanga).*

Inv.: *Achas que isto já foi há muito muito tempo atrás?*

Filipe: *Porque no tempo dos pré-históricos eram assim todos nus. Comiam à mão.* Enquanto a Anabela do 4.º ano afirma simplesmente: *A 1.ª tem os homens pré-históricos.*

Outros alunos, a partir do 3.º ano, designam temporalmente este período por “Idade da pedra”, “homens da pedra”, “tempo dos dinossauros”, “tempo das cavernas”, “altura dos mamutes”. Os do 1.º ano e do 2.º ano utilizam apenas a designação de “tempo dos dinossauros”, como refere por exemplo o Guilherme: *Já me disseram que no tempo dos dinossauros já foi há muito tempo e nesse tempo era assim que se vivia ou a Catarina: Ainda é do tempo dos dinossauros.* A partir do 3.º ano a diversidade de expressões temporais para se referirem a este período histórico é maior, no entanto há uma certa tendência dos alunos em manter em todas as entrevistas a mesma designação.

Marco Ângelo no final do 3.º ano: *Ainda era do tempo dos dinossauros.*

José Marco no início do 3.º ano: *Os homens há muito tempo, e era a altura dos mamutes, já foi há muito tempo atrás.*

Alberto na entrevista inicial do 3.º ano: *Porque primeiro esta fotografia é muito antiga era os homens da pedra.*

Anabela no final do 3.º ano: *A 1.ª imagem eu pus os homens das cavernas.*

Roberto Manuel no final do 3.º ano: *Esta 1.ª começou pela Idade da Pedra, porque os homens ainda parecem macacos, fazem as lareiras com paus e isso. E viviam em grutas.*

Roberto Manuel no 4.º ano: *A 1.ª não há dúvida porque é do tempo das cavernas. A 2.ª porque parece que tem ali um negro, a casa é pobre, as roupas não são muito actuais, parece a seguir à Idade da Pedra.*

O sistema de datação convencional a.C. e d.C. só é referido por três alunos do 4.º ano. Dois deles, o Bruno e o Roberto Manuel fazem-no para justificar a datação da imagem A:

Bruno: *Eu acho que é antes de Cristo.*

Inv: *Porque é que achas que é antes de Cristo?*

Bruno: *Pela maneira de vestir. E aqui estão os homens a trabalhar.*

Inv: *De quando é que te parece que são estas roupas da 1.ª?*

Roberto: *Esta aqui foi antes de Cristo.*

A Bernardete refere-se ao sistema de datação a.C. e d.C. apenas para indicar como se processa a contagem do nosso tempo quando lhe foi perguntado, reconhecendo que esta contagem se faz em séculos a partir do nascimento de Cristo recordando que os romanos viveram: *Séculos antes de Cristo e depois de Cristo.*

Alguns alunos dos mais novos (do 1.º e 2.º anos) associam frequentemente, embora erradamente, a imagem B (família da Idade Média) ao tempo de Jesus, por encontrarem semelhanças ao nível do vestuário, da habitação e mesmo a nível físico e nos gestos resultante da aprendizagem na catequese.

Alexandra: *Porque aqui é quando Jesus nasceu.*

José: *Foi quando Jesus vivia.*

Filipe: *Este tempo é o tempo de Jesus e justifica: Porque já reparei que esta aqui é Maria e este aqui parece Jesus. E no 2.º ano acrescenta: Faz-me pensar no tempo de Roma.*

Filipa do 2.º ano: *Porque esta aqui parece do tempo de Jesus.*

A figura de Jesus é invocada no início do 1.º ano 23 vezes, decrescendo no final do ano para 8 e no 2.º ano os mesmos alunos em 17 passagens (ocorrências) falam dele associando-a à imagem B. Alguns alunos tentam mesmo identificar nas pessoas

representadas a Sagrada Família, Maria, José e o Jesus, como por exemplo a Diana no final do 1.º ano: *Porque aqui esta é Maria, parece e José e Jesus*, assim como o Filipe: *Porque já reparei que esta aqui é Maria e este aqui parece Jesus* e o Nuno para além de identificar os pais de Jesus, o acto de estar à mesa sentados leva-o a pensar: *Ele a partir o pão parece*. Possivelmente podemos deduzir como explicação plausível para este tipo de comportamento terem visualizado na catequese gravuras de pinturas da vida de Jesus.

Um ou outro aluno dos mais velhos ainda têm esta percepção temporal errada da imagem B, como por exemplo o Alberto que no final do 3.º ano ao justificar o seu posicionamento explica: *Porque este homem parece o Jesus*, ou o Bruno que responde: *O tempo de Jesus*. A Bernardete diz: *Faz-me lembrar o tempo de Jesus*, mantendo esta percepção ainda no 4.º ano. Mas maioritariamente associam-na à época dos reis, o que também faz, o Paulo no 1.º ano ao justificar o posicionamento desta imagem: *Este (2.ª) tem um rei e tem a mulher, tem um homem preto e tem dois filhos* (entrevista do início do ano) e *Porque tem reis e os reis já viviam há muitos anos* (entrevista do final do ano). No final do 2.º ano, o Duarte afirma-o também: *Porque é a época dos reis*. No entanto, é principalmente no final do 3.º ano que vários alunos a associam aos reis como por exemplo o Ricardo Manuel: *Aqui a 2.ª acho, porque aqui é a altura dos reis*, o Marco Ângelo: *Já é no tempo dos reis* e o Roberto Manuel: *Isto aqui ainda parece da época dos reis*.

Esta imagem, a da Família Medieval que é do século XVI, foi das imagens mais antigas, a que os alunos melhor dataram no 4.º ano, embora a tenham considerado mais antiga do que realmente é por a associarem a outras imagens exploradas da Idade Média mas mais antigas, integrando-a no período medieval. Quando lhes foi colocada a questão: “ De quando achas que é a segunda imagem? Localizaram-na temporalmente entre o século XI e o XV, sendo predominante o século XIII o referido pelos alunos, talvez por terem trabalhado a imagem e outras semelhantes em contexto de sala de aula na temática de vida quotidiana na Idade Média. Através dos extractos da entrevista evidenciam-se os argumentos invocados pelo José Nuno:

Inv: *De que século é que achas que será essa imagem (2.ª)?*

J. Nuno: *Século XIII.*

Inv: *Porque achas que poderá ser por aí?*

J. Nuno: *Porque já é antiga, porque tem um escravo aqui.*

Mais evidente é ainda a reflexão do Isidro que tenta aplicar conhecimentos históricos aprendidos na sala de aula mas com alguma dificuldade em precisar o século correcto, mas tendo como marco o reinado de D. Manuel: *Século XV não pode ser, porque pelas coisas que nós fizemos, século XV? Ah! Não sei XIII ou XIV. D. Manuel foi século XV e parece ser anterior.*

Nesta discussão sobre localização temporal das imagens alguns dos alunos que tentam relacionar temporalmente a imagem B com a imagem A (família da Pré-História) revelaram total incompreensão do tamanho do intervalo de tempo que separa as duas como podemos constatar nos excertos das entrevistas da Catarina e do Marco, muito embora tenham reconhecido que a imagem A é a mais antiga e de se ter passado “há muito muito tempo”:

Inv: *De que século será a 2.ª?*

Cat: *Século XII-XIII.*

Inv: *O que te faz pensar que será por aí?*

Cat: *Porque a 1.ª é para aí do século X, ou antes*

Marco: *Porque os macacos deviam ser para aí do século XI.*

Inv: *Será do século XII? Ou de há muito tempo atrás?*

Marco: *Século VI.*

Os alunos do 2.º ano como seria de prever apenas responderam de forma qualitativa “é muito antiga”, “é de há muito tempo” e embora revelando-se incapazes de calcular a distância temporal entre a 1.ª e a 2.ª imagem tal como aconteceu com os do 3.º e 4.º anos reconhecem e afirmam que é entre estas duas imagens que se passou mais tempo, mas são incapazes de o calcular e quando o fazem o máximo que estimam entre elas é de 50 anos, como refere por exemplo o Paulo no 2.º ano. Esta imprecisão temporal em termos quantitativos surge bem expressa na justificação dada pelo Júlio no 2.º ano: *Porque esta é a mais antiga, a 2.ª é um bocadinho mais antiga, esta já foi há 100 anos atrás, e esta 4.ª já foi há 100 anos atrás e estas duas são mais próximas de nós.* Confirma-se assim o que outros autores constataram, o de datas terem pouco significado antes do 3.º ano (Barton e Levstik, 1996) e da dificuldade em compreender a duração/intervalo de tempo e calcular a distância, raramente ultrapassando a dezena (dois dígitos) ou a centena de anos (três dígitos).

No 4.º ano alguns alunos baseiam-se no **contexto histórico** da imagem, para a datar por associação, ou a **figuras históricas** de uma determinada época. Por exemplo o Isidro compara o vestuário da imagem C (Família dos Viscondes de Santarém) com o

usado por personagens históricas da época dos descobrimentos: *Esta aqui (imagem C) tinham roupas muito apertadinhas, tinham aquelas coisas como tinha Vasco da Gama, não, é Luís de Camões. Tem aqui aquelas golinhas, não se chama golás tinha outro nome.*

É de salientar que as imagens em que se realizaram mais trocas na sequencialização, nomeadamente na imagem C (Família dos Viscondes de Santarém) e na D (Família Burguesa), foram as imagens que os alunos sentiram mais dificuldade em "datar", e na incerteza, usaram como estratégia indicar várias hipóteses, mas tendo em conta o século que referiram anteriormente para uma dessas imagens do meio. Este exercício de datação contribuiu para alguns alunos chegarem à sequencialização correcta, o que comprova que exercícios desta natureza melhoram a capacidade de sequencializar correctamente. A seguinte transcrição da entrevista do João Miguel revela isso mesmo, e também chama a atenção para o facto de se na discussão se alertar para determinados pormenores da imagem que anteriormente tinham identificado (como por exemplo o fez para a imagem E- Família do Estado Novo) são capazes de reconhecer o erro de datação e alterá-la localizando-a correctamente:

Inv: *De quando é que achas que poderá ser a 2.ª imagem, de que século?*

João Miguel: *Século X, XI.*

Inv: *E a 3.ª?*

José Miguel: *Esta já é mais para o XI-XII.*

Inv: *E esta a 4.ª?*

José Miguel: *XIII.*

Inv: *No século XIII usava-se assim?*

José Miguel: *Não esta já deve ser mais ou menos XIV-XV.*

Inv: *E esta aqui que usavam roupas de aldeia?*

José Miguel: *Século XV.*

Inv: *Já foi há 500 anos?*

José Miguel: *Isso é tanto tempo!*

Inv: *Estás-me a dizer que já foi há mais de 500 anos.*

José Miguel: *Esta aqui está muito perto de nós, porque eles aqui já usam aquelas roupas das aldeias e isso.*

Inv: *Então de quando será essa?*

José Miguel: *Século XX.*

Embora ainda não correctamente localizadas temporalmente a Belinda e o José Filipe apresentam um raciocínio temporal diferente reconhecendo que se passou mais tempo entre a 2.ª imagem e a 3.ª do que entre esta e a 4.ª imagem e por isso propõem que estas sejam de uma época bem mais recente.

Belinda: *Esta (3.ª) se calhar pode ser do século XVII.*

Inv: *E esta a 4.ª, de que século poderá ser?*

Belinda: *Talvez XVIII.*

José Filipe: *Parece ser mais do Século XVII. Esta é mais do século XVII esta aqui já é mais do XVIII.*

Apenas uma aluna do 2.º ano, talvez desperta pela actividade de observação de objectos antigos realizada aquando da construção do museu na sala de aula, quando analisou a imagem C (Família Burguesa) a partir da observação de um candeeiro a petróleo conseguiu calcular temporalmente que este teria à volta de 200 anos e por isso esta cena se teria passado nessa altura.

A imagem da Família do Estado Novo (D ou E consoante o ano de escolaridade) embora colocada correctamente por mais de metade dos alunos no final do 1.º ano, no 3.º e 4.º anos (quadros n.º 5 e n.º 6), só é reconhecida como pertencendo à época de Salazar a partir do 3.º ano e maioritariamente pelos alunos do 4.º ano, como por exemplo o faz o Roberto Manuel ao sugerir que: *A lareira, os pratos, parece tudo da época de Salazar* e a Belinda do 4.º ano: *Porque esta aqui é no tempo de Salazar* e o Roberto Manuel: *Foi quando o Salazar existiu*. Alguns alunos localizam-na temporalmente no século XX, é o caso da Mariana ao afirmar: *E aqui em cima diz a lição de Salazar, parece que foi próxima de nós, parece que foi no século XX* e do José Filipe: *Porque Salazar viveu no século XX. Porque o Salazar já está muito mais perto do nosso tempo* assim como o Ricardo: *Porque aqui diz a lição de Salazar e também Salazar é mais próximo de nós*. Outros, embora menos, especificam mesmo que é anterior a 1974, como por exemplo o Bruno: *De que altura? De 1974, por causa da lição de Salazar* e acrescenta: *era o senhor que governava antes do 25 de Abril e depois morreu e foi o Marcelo Caetano* e o Isidro: *Porque esta aqui diz lição de Salazar, se calhar esta foi na revolta de 25 de Abril de 1974* e a Mariana tenta mesmo apontar datas sem o conseguir: *É do século XX, porque aqui diz a lição de Salazar e Salazar foi de 19 por aí*. Verifica-se que nesta imagem há uma aplicação nítida de conhecimentos históricos aprendidos a nível do ensino da História de Portugal, que se reflecte também no facto de associarem esta imagem ao Estado Novo e principalmente à figura de Salazar que surge citada em 4 passagens no 2.º ano, em 6 passagens no início do 3.º ano, 5 no final do 3.º ano e treze no 4.º ano. Também se verifica que alguns alunos leram as inscrições na imagem, sendo visível os reflexos da prática de leitura de imagens desenvolvida em várias das actividades implementadas, pois só no final do 2.º ano é que

quatro alunos a ela se referiram (Mafalda, Nelson, Filipe e Diana), embora isso não tenha tido reflexos positivos na colocação correcta da imagem na sequência excepto no caso da Mafalda que refere: *Porque a lição de Salazar é mais recente*. O mesmo não aconteceu no 3.º e 4.º ano em que a inscrição contribuiu como um indicador temporal para a sua colocação na sequência, embora no início do 3.º ano só três alunos dos melhores (Anabela, Belinda e Bernardete) se tivessem baseado nela para justificar a sua posição, aumentando para cinco alunos no final do 3.º ano (Anabela, Isidro, Roberto Manuel, Guilhermina e Bruno), passando no 4.º a ser realizado por dez alunos (todos os anteriores, o Alberto, o José Filipe e a Mariana) como podemos verificar em alguns extractos de entrevistas:

Porque esta tem aqui esta coisa, a lição de Salazar (Belinda na 1.ª entrevista do 3.º ano).

Até na legenda fala: Deus, Pátria, Família, a trilogia da educação Como aqui fala de Salazar agora apercebi-me que Salazar veio depois destas pessoas assim. (...) Eu sei que Salazar vem depois destas (Anabela na 2.ª entrevista do 3.º ano).

Também foi pelo título, Salazar (Bernardete, entrevista no final do 4.º ano).

Apenas um aluno do 2.º ano, o Paulo, ao observar esta imagem (Família do Estado Novo) a compara com os objectos que diz possuir a sua avó: *A minha avó tem um prato de 1924*, provavelmente mais desperto para estes pormenores da imagem depois de terem construído o museu na sala de aula com os objectos da família.

No 4.º ano alguns alunos são capazes de associar a sequência das imagens a vários regimes políticos, considerando as imagens B, C e D como pertencendo à monarquia para isso utilizam várias expressões “na época dos reis”, “tem reis” ou apontam para determinados pormenores da imagem que lhes levam a pensar tratar-se desta época como por exemplo o faz o Filipe em relação à imagem B: *Tem isto aqui, estes coisinhos* (aponta para os símbolos). Só um aluno, o Roberto Manuel é que utiliza a designação de monarquia para designar este regime político e na primeira entrevista caracteriza esta forma de governação: *Porque os reis foram os primeiros a governar o seu país a sua cidade, eles é que comandavam as pessoas para elas fazerem o que mandassem*.

A imagem E (Família do Estado Novo) é já associada a um outro regime político (regime autoritário-ditadura), embora nunca o designem explicitamente, fazem-no indirectamente, personificado pela figura de Salazar, como poderemos constatar na explicação do Roberto Manuel do 4.º ano: *A 4.ª devia ser ainda uma monarquia*,

Portugal devia ser uma monarquia. Depois da monarquia houve Salazar e acrescenta: Salazar foi depois dos reis. Esta imagem marca, para os alunos, a viragem para a democracia com o 25 de Abril que se lhe seguiu em termos políticos como se depreende da análise do João Miguel: Foi quando nós passamos de um regime para uma democracia.

As duas últimas imagens E e F ou F e G (Família dos duques de Bragança) embora estranhando que nenhum dos alunos entrevistados os reconhecessem, localizam-nas temporalmente próximas de nós e até mesmo um dos alunos do 1.º ano foi capaz de propor uma data quando solicitado a fazê-lo, usando o sistema convencional de datação, como podemos constatar no extracto da entrevista do José no início do 1.º ano:

Inv.: *De quando será esta imagem?*

José: *2001, 2002, 2003.*

Inv.: *É por aí. Se esta é 2001 esta de quando será?*

José: *Para aí 2003.*

8.2.1.3. Duração

A compreensão temporal dos alunos implica também perceber o conceito de duração, se os alunos conseguem percepcionar a distância temporal e o intervalo de tempo que medeia entre os acontecimentos e neste caso entre as imagens.

Questionaram-se os alunos concretamente sobre a razão para terem colocado as imagens 5ª e 6ª uma a seguir à outra (ou 6ª e 7 para os do 3.º e 4.º anos) permitindo verificar se os alunos principalmente os mais novos (1.º e 2.º anos) ao justificarem o posicionamento da imagens E e F (família dos duques de Bragança) reconheciam ou não que se tratava da mesma família mas em datas diferentes. A maioria dos alunos consideraram que era a mesma família após alguns anos, identificando mudanças físicas nos pais, mas principalmente no crescimento das crianças ao identificá-las e principalmente ao afirmarem que a família cresceu passando a ter mais um filho, como refere por exemplo o Nelson no início do 1.º ano: *Porque antes tinha dois filhos, este é o mais novo. Porque é assim: porque são três e aqui são dois e o pai é o mesmo* e o Filipe: *Porque eles estão aqui com os filhos pequeninos e aqui estão com os filhos maiores. Já cresceram, mas o pai está igual, tem bigode e aqui também. Só a mãe é que não está igual.* A dimensão de tempos e espaços diferentes é também salientada por alguns alunos do 2.º ano, como por exemplo identificámos na justificação da Mafalda:

Elas viviam num tempo e foram para outro tempo e acrescenta: Ficaram mais velhas e também mudaram de casa.

Os quatro alunos do início do 1.º ano que consideraram que a imagem F era anterior à E, procederam à sua ordenação um pouco à sorte, mas quando lhes foi pedido para justificar o posicionamento destas duas imagens, fizeram-no de forma correcta sem ter em atenção a ordem em que as colocaram, reconhecendo que se trata da mesma família, mas apesar de insistirmos alertando para o que explicavam os alunos decidiram mantê-las na mesma posição.

Como é óbvio os alunos mais velhos (3.º e 4.º anos) não tiveram qualquer dificuldade em posicionar e justificar adequadamente estas imagens fazendo-o de uma forma semelhante aos mais novos, mas com um pouco mais de pormenor como por exemplo podemos verificar num dos extractos:

Aqui estes meninos... parecem iguais estes senhores e estas senhoras. Aqui os meninos são mais novinhos e aqui já são três e aqui são dois e são mais novos. (Bernardete no final do 3.º ano).

Sim, é que aqui já tiveram mais um filho. Nota-se que a senhora daqui para aqui mudou, o senhor não mudou tanto. E os meninos já há mais um. (Guilhermina do 4.º ano).

Foram também mais perspicazes na leitura das imagens, reconhecendo diferentes contextos, espaços e épocas em que as fotografias foram tiradas, a imagem F na altura do Natal por todo o contexto alusivo a esta quadra (árvore de Natal, prendas, bota na chaminé) e a G sentados num coche de cavalos.

Questionados sobre entre que imagens teria havido um maior e menor intervalo de tempo quase todos os alunos do 2.º ano responderam correctamente, reconhecendo que se passou mais tempo entre a imagem A e a B e menos tempo entre a imagem E e F. Embora a maioria apenas apontem para elas e as refiram, há alunos que após se ter insistido com algumas questões (*probes*) para procurar perceber se conseguiam justificar quantitativamente a distância temporal que as medeia, afirmam qualitativamente que se passou muito tempo entre as duas primeiras e apenas um aluno do 2.º ano, Pré-História) afirmando: Esta aqui deve ter para aí 1000 anos. Só um aluno, o José Filipe do 4.º ano soube datar o aparecimento dos primeiros antepassados do homem ao afirmar que: *viveram há milhões de anos os primeiros habitantes da terra.*

Alguns alunos talvez através de um raciocínio matemático pareceram demonstrar conseguir calcular quanto tempo se terá passado entre as imagens E e F, como por

exemplo o faz o Nelson do 2.º ano ao comentar: *Para aí 3, 4 anos* e o Duarte *uns 4 anos*, outros só colocam hipóteses para as idades, mas não calculam o tempo, é o caso da Maria que simplesmente responde à pergunta: *Aqui devem ter para aí 8 ou 10 anos. E aqui deve ter este 1 e este 2. E falta aqui um bebé, que deve ser este*. Há ainda os que calculam um pouco exageradamente o tempo entre as imagens, como por exemplo a Rita que estima 7 anos entre elas e o Roberto 10 anos. Notámos que a maioria dos alunos responde um pouco à sorte, propondo uma diferença exagerada e aparentemente sem lógica (100, 50, 30, 20 anos ...), apesar de serem capazes de identificarem mais ou menos a idade das crianças nas duas imagens. No entanto, todos os alunos reconhecem que foi entre as imagens E e F (1.º e 2.º anos) ou F e G (3.º e 4.º anos) que se passou menos tempo.

Alguns alunos do 4.º ano apresentam um raciocínio matemático mais desenvolvido em vários exemplos de cálculo ao procurar explicar quanto tempo terá passado entre as imagens como pudemos constatar na resposta do Tiago e do Isidro às perguntas: *Entre que imagens se passou menos tempo? Quanto tempo terá passado entre a imagem 6.ª e a 7.ª imagem?*

Tiago: Porque aqui parece que já tem 3 anos ou dois e nesta aqui ainda não estava grávida e só para o bebé nascer demora 9 meses e depois parece que já fala.

Por vezes associam também a distância temporal estimada qualitativamente com o cálculo numérico, efectuando-o mentalmente de forma correcta, como o faz por exemplo o Isidro: *É porque entre esta aqui e esta já deve ter passado muitos e muitos anos. Entre esta aqui e esta é poucos e esta aqui não deve ser muito porque de 1974 para aí a 2000 que foi só passam 26 anos.*

Ideias-chave

Nesta categoria *Linguagem e vocabulário de tempo associado ao sistema convencional* a descrição qualitativa do tempo surge de forma persistente em todos os anos de escolaridade, embora sejam os alunos mais novos (1.º e 2.º anos) que a utilizam com maior frequência como indicativo de tempo e quando pretendem exprimir distâncias temporais usam as expressões: “há muito muito tempo”; “há muito tempo”; “não é tão antiga”; “é um bocadinho antiga”. Utilizam com frequência o termo “velho” e “novo” associado à dimensão temporal. Os alunos a partir do final do 3.º ano utilizam

termos de tempo qualitativo de uma forma mais objectiva: “um pouco mais recente”; “ainda é mais moderna”. A referência ao sistema convencional de datação é pouco frequente antes do 4.º ano e só esporadicamente alguns alunos dos dois primeiros anos utilizam expressões associadas a períodos históricos. Só no 4.º ano quando questionados é que os alunos indicam a localização em séculos para algumas das imagens, mas raramente o fazem de forma correcta. A contagem do tempo a.C. e d. C. só no 4.º ano é referida. Comprovou-se que a datação e datas, pouco significado têm para os alunos antes do 3.º ano. Revelou-se que a avaliação do intervalo de tempo entre as imagens é realizada maioritariamente de forma qualitativa, no entanto quer os do 2.º ano quer os do 4.º ano facilmente reconhecem entre que imagens se passou mais tempo e menos tempo.

8.2.2. Distinção temporal

8.2.2.1. Dicotomia temporal

Ao justificarem a sequencialização os alunos usam várias expressões temporais que exprimem dicotomia como “mais antiga/mais nova”, “distante/próxima de nós”; “mais velha/mais próxima de nós”; “de há mais tempo/mais recente”; “antes e agora”; “entre esta e esta”.

Todos os alunos reconheceram que a imagem A (Família da Pré-História) era a “mais antiga” por oposição à última imagem F ou G (consoante o nível de escolaridade) que a identificaram como sendo a “mais nova”. Esta dicotomia é usada por todos os alunos dos vários anos de escolaridade, mas o número e a complexidade de expressões dicotómicas vão aumentando com o nível de escolaridade. Os alunos no 1.º e 2.º anos de escolaridade utilizam maioritariamente apenas a dicotomia “mais antiga/mais nova”, tanto ao justificarem o posicionamento das duas primeiras e duas últimas imagens da sequência como em relação às do meio da sequência. Curiosamente a expressão “mais antiga” é utilizada pelos alunos indistintamente também como termo de comparação entre a primeira imagem e as restantes, como o utiliza o Guilherme no início do 1.º ano: *É mais antiga do que esta, do que esta e do que esta ...* ou entre duas imagens como por exemplo a Catarina no final do 1.º ano: *Porque esta é um bocadinho mais antiga do que esta*, assim como o Daniel no final do 1.º ano ao explicar o posicionamento da imagem C e D: *Para mim esta é mais antiga do que esta* ou o Roberto do mesmo ano quando justifica o posicionamento da imagem E e F (família dos duques de Bragança): *Porque*

esta é um bocadinho antiga e esta é nova, enquanto a Juliana do 2.º ano utiliza a dicotomia “mais nova/mais velha” para as mesmas imagens: *Esta é a mais nova e esta é a mais velha* e o Júlio a dicotomia antiga/ agora: *Porque nesta fotografia é antiga e nesta é agora*.

É no final do 3.º e 4.º anos que se generaliza a dicotomia “antiga/recente”, quer entre imagens como o faz o Manuel no final do 3.º ano: *Acho que esta é mais recente do que esta*, quer quando o fazem quando respondem à pergunta: Por que é que colocaste esta em primeiro e por último esta? Como o demonstra a resposta do Isidro: *Esta aqui sem dúvida que é a mais antiga e esta é a mais recente*. O Júlio Manuel ao justificar o posicionamento da imagem E (Família do Estado Novo) em relação às restantes utiliza a dicotomia distante/perto de nós pela identificação de marcadores de mudança da cultura material como o vestuário e a casa: *Esta é mais perto de nós porque já é mais moderna, a casa também e os vestidos também*.

8.2.2.2. Comparação entre o presente e o passado

Em todos os anos de escolaridade verificámos que os alunos procuram factos específicos que distinguíssem o “agora” e o “então”, e para isso utilizam os elementos da cultura material (marcadores de mudança como o vestuário, a tecnologia, a comida, a arquitectura, o mobiliário, etc.), e frequentemente os relacionam com o presente com base na sua experiência da vida quotidiana e conhecimentos gerais.

Os alunos mais novos (1.º e 2.º ano) procedem frequentemente a simples descrições do que vêem na imagem. Progressivamente vão comparando os elementos da cultura material visualizados com a realidade do presente, referindo-se principalmente ao que ainda não existia nesse tempo, sendo frequentes as expressões: “ainda não têm”, “ainda não havia” ou “ainda não se usava” para justificar a antiguidade das imagens. No início do 1.º ano poucos usam esta estratégia (apenas identificámos sete passagens), limitando-se a maior parte dos alunos apenas a enumerar e a descrever o que vêem, mas no final do 1º ano essa estratégia é utilizada 15 vezes e 27 no final do 2.º ano. Ela é usada principalmente em relação à imagem A (Família da Pré-História), como o faz o Nelson no final do 1.º ano que para além de indicar elementos da cultura material (vestuário, habitação, alimentação), evidenciando o estado de desenvolvimento comparativamente ao presente, reconhece que se passa noutra espaço: *Porque esta ainda não tem roupa, não tem casas, não tem dinheiro. Porque moram noutra país, não*

têm comida e estão sem roupa e no 2.º ano afirma: Vivem nus, sem comida e não têm cobertores.

A Filipa no final do 1.º ano utiliza esta mesma estratégia em todas as imagens, quer para justificar a antiguidade da imagem, como o faz para a primeira, quer para justificar a anterioridade da imagem B, ou mesmo a proximidade temporal da imagem D (Família do Estado Novo) como podemos verificar pelo extracto da entrevista:

Inv.: *Vais explicar porque é que colocaste esta por esta ordem.*

Filipa: *A 1.ª é mais antiga porque as pessoas vivem na gruta, e ainda não têm roupa como nós temos agora e a comida como nós temos agora, não tinham casa, viviam nas grutas.*

Inv.: *E a seguir.*

Filipa: *Depois a seguir já é um bocadinho mais antiquada, porque já há pessoas com casas, com roupas, mas as roupas ainda são antigas, não são do tempo que nós estamos a usar agora.*

Inv.: *E a seguir?*

Filipa: *Esta aqui já é maior, já é mais nova porque as roupas das pessoas é mais parecida com nossa.*

Inv.: *Achas que sim.*

Filipa: *E depois as casas e as coisas.*

Inv.: *Achas que sim? A maneira de viver já é mais próxima de nós?*

Filipa: *Sim.*

Inv.: *E agora estas duas últimas, a 5.ª e a 6.ª?*

Filipa: *As duas últimas as roupas são ainda mais parecidas com as nossas, porque já tem mais as coisas que nós já temos, já tem quadros, roupas como nós temos.*

Também a Catarina no 2.º ano reconhece o mesmo relativamente à imagem D: *Têm roupas, mas esta roupa é mais parecida com a nossa.* O Hélder no 2.º ano justifica a proximidade da imagem D a partir de inferências construídas com base na observação detalhada do mobiliário: *Toda a gente tem mesa em casa, mas esta é mais clarinha e é das casas que nós temos agora.* A anterioridade da imagem B (família da Idade Média) é justificada principalmente pelo tipo de indumentária que é bem diferente da do presente como o refere o Alberto no final do 1.º ano: *Não são iguais às nossas e mais especificamente a Catarina do 2.º ano: A menina está com um vestido. Nós já não usamos estes vestidos. Uma senhora está com um pano na cabeça, nós também já não usamos* ou o Paulo: *Porque a mulher que está ali tem um pano na cabeça e são anos muito antigos e já não se usa panos antigos.*

Em relação à imagem C (família Burguesa) alguns alunos, mesmo no início do 1.º ano, posicionaram-na correctamente e justificaram com base no tipo de vestuário, como por exemplo o faz o Duarte: *Esta roupa não há aqui, não há já, não há agora.*

Outros alunos identificaram similitudes ao nível do vestuário visualizado na imagem com o que ainda hoje é usado por determinadas pessoas de certo estatuto social em festas e em especial nos casamentos, quando o vestido de noiva é do estilo romântico e no smoking dos noivos, o que terá contribuído para que alguns alunos considerassem esta imagem mais recente do que a imagem D (família do Estado Novo) colocando-a na posição 4 como o fez o Guilherme no 2.º ano justificando: *Porque é um casamento em casa e depois nascem os bebés. Porque tem um vestido comprido.*

Também o Filipe no 2.º ano justifica este posicionamento: Porque esta aqui tem uma roupa dos noivos, e a Maria diz mesmo: É parecido com o vestido que a minha mãe tem. Só que o da minha mãe é cor-de-rosa, não é dourado, identificando semelhanças no vestido da senhora com o próprio vestido que a mãe usou no casamento. Também a Catarina infere da imagem referências contemporâneas da nossa sociedade para a considerar mais actual: Pus esta antes porque nós às vezes costumamos vestir assim quando é para um casamento ou isso. As evidências que estes alunos constroem a partir da interpretação desta imagem leva-os a usarem-nas de forma incorrecta e por isso a colocá-la como mais recente, mais próxima de nós e a justificar também o colocarem como anterior a esta a imagem D (Família do Estado Novo).

Verificámos que a comparação com o presente não é usada só para explicar a anterioridade (maior antiguidade) das imagens, pelo que “ainda não existia” mas também a menor antiguidade usando expressões como “já tem”, “é mais parecida com a nossa”, “como os que usamos agora”. Esta estratégia de estabelecer uma constante relação do que vêem na imagem com o presente pela “sua inexistência no passado” para justificar a antiguidade das imagens ou pela “já existência” para as considerarem mais próximas de nós é ainda mais frequente no 3.º e 4.º anos (com 37 passagens no início do 3.º ano, 35 passagens no final do ano e 31 no 4.º ano), mas com características diferentes, revelando estes alunos uma maior capacidade de inferir acerca do modo de vida das pessoas que viviam no passado conjugando nas suas explicações conhecimentos históricos sobre o modo de vida no passado com referências aos hábitos e modo de vida do presente.

Constatámos que esta comparação entre passado e o presente surge muito evidente em relação à imagem A (família na Pré-História), indicando o que não havia nessa época, considerando o passado deficitário, e descrevendo-o à luz do presente como se pode verificar nos comentários do João Miguel no início do 3.º ano: *Porque nesta não havia casas, não havia fogões, não havia, tinha que matar animais para*

comer, faziam fogueiras, ainda não havia roupa, matavam os animais para fazer roupa para andar, não tinham casas como agora, e também na justificação do Júlio no final do 3.º ano: A 1.ª porque não têm comida, tem que fazer uma fogueira, eles ainda não têm roupa, ainda tem que ir buscar lenha. E não têm sapatos nem nada. Mais evidente ainda a justificação dada pelo José Filipe do 4.º ano: Nesta aqui ainda faziam fogueiras com paus, comiam os alimentos sem talheres e sem pratos, não tinham nada para comer. Comiam, mas para comer tinham que caçar muito.

Relativamente à imagem B (Família da Idade Média) a comparação mais comum com o presente centrou-se no vestuário, identificando os alunos grandes diferenças a este nível, por exemplo o Isidro no início do 3.º ano refere: *Ainda não tinham bonés. Tinham que usar coisas para proteger a cabeça.* Outros alunos, para além de identificarem significativas diferenças ao nível do vestuário, integram observações sobre a casa e o mobiliário. A Bernardete no início do 3.º ano por exemplo justifica a antiguidade desta imagem: *Porque nestas as cadeiras ainda eram de madeira, as roupas ainda eram antigas, já não as usamos e os senhores, os homens usavam saia. E agora não, os homens usam calça, calções.* No entanto a Belinda no final do 3.º ano apesar de reconhecer a antiguidade desta imagem encontra nela hábitos que ainda se podem encontrar na actualidade, mas que estão praticamente em desuso, a da utilização do lenço na cabeça: *Estão com roupas antigas. A mulher com um lenço na cabeça, que agora ainda se usa. O homem está assim com uns fatos que não se costuma usar muito*”. A ideia de um passado como deficitário tecnologicamente por comparação ao presente surge nos comentários de vários alunos a esta imagem. A Irene no início do 3.º ano refere: *As casas eram muito antigas, não tinham assim fogões.* Também o Tiago no início do 3.º ano sobre ela deduz: *E ainda faziam a comida... ainda não havia fogões.* A comparação com a qualidade de vida é também referida pelo Roberto Manuel no final do 3.º ano: *Aqui porque a casa é apertada, e não tem muitas condições, as pessoas estão apertadinhas na mesa, acho que a casa não tem muitas coisas, quer dizer aqui não tem como agora, a mobília é mais antiga.* O Bruno do 4.º ano, acerca desta imagem conclui: *É diferente do que agora nós usamos.*

A imagem C (Família dos Viscondes de Santarém) foi das imagens que menos compararam com o presente, reconhecendo nela diferenças substanciais ao nível do vestuário, embora alguns alunos comparem o vestuário das crianças a momentos cerimoniais em que ainda podem usar este tipo de vestuário, como por exemplo em casamentos e comunhões, como o faz por exemplo a Belinda no final do 3.º ano: *Esta*

parece que vai para uma comunhão ou o José Nuno no 4.º ano: O rapaz está tipo parece que foi de um casamento, pela maneira de se vestir, porque tem um casaco, umas calças, umas botas, tem aqui uma coisa ao pescoço.

Relativamente à imagem D (Família Burguesa) encontrámos nos alunos mais velhos um tipo de raciocínio semelhante ao dos mais novos ao associarem o vestuário das figuras desta imagem a cerimónias em que ainda são usados, mas esta constatação não foi motivo para estes a considerarem mais recente do que a imagem E (família do Estado Novo). Surgem vários comentários nesse sentido, por exemplo para o Alberto no início do 3.º ano a senhora, *Parece que vai casar. Está com um vestido de casar*, também para a Belinda no final do 3.º ano, *A mulher tinha um vestido de noiva* e no 4.º ano o Tiago conclui que ainda se usa na actualidade ao afirmar: *Nesta parece que algumas pessoas ainda vão assim vestidas*, o mesmo conclui a Belinda no 4.º ano: *Algumas pessoas usam estas coisas, porque estas calças que este homem usa ainda se usam*. Por sua vez a Mariana considera que esta roupa: *Também não é parecida, mas acho que alguns reis de outros países ainda usam assim* e acrescenta: *Os homens não usam assim, é mais com gravatas. As mulheres ainda usam assim vestidos compridos, mas não é bem igual a este*. Embora menos frequente há alunos de entre os mais velhos, que usaram esta estratégia para justificar ser esta imagem mais recente que a imagem E (família do Estado Novo) como por exemplo o José Marco no 4.º ano: *Porque tem roupas mais próximas das nossas*. E acrescenta: *O senhor já está vestido de Smoking*.

Muitos dos alunos do 3.º e 4.º ano ao justificar o posicionamento correcto da imagem E (família do Estado Novo) socorrem-se de um processo comparativo com o presente, com base em ideias do quotidiano, principalmente ao nível do vestuário, identificando roupas que ainda se usam principalmente em meios rurais, e que muitos deles dizem que ainda são usadas pelos seus avós. Os seus comentários sugerem também uma continuidade na mudança e permanência de situações quando observam esta imagem. Aos alunos que têm esta experiência do contacto com familiares do meio rural, principalmente de avós que vivem no campo e que trabalham na agricultura, ajudou-os, e aplicaram estes seus conhecimentos na justificação para o posicionamento correcto desta imagem. Por exemplo a Paula no final do 3.º ano frisa: *A minha avó também usa um avental* e no 4.º ano acrescenta: *Acho que este vestuário é mais recente. A minha avó ainda se veste assim*. O Paulo no início do 3.º ano reconhece que esta imagem é próxima de nós porque: *É como na minha avó é um bocadinho igual a isto*. Também a Irene no final do 3.º ano justifica assim o posicionamento desta imagem: *Eu*

meti esta a 5.ª porque aqui já tem uma casa, as pessoas já se vestem mais ou menos como agora, este senhor veste-se como o meu avô quando vai para a quinta. Outros revelam uma capacidade de observação mais apurada ao nível do vestuário, encontrando semelhanças ao que ainda hoje se usa, como por exemplo o Tiago no 4.º ano ao referir: *A forma deste senhor de vestir parece mais parecida com a nossa. Parece que já usa cinto, as calças são mais parecidas e já usa camisa* e a Bernardete do 4.º ano sintetiza: *Por causa das roupas, já são mais modernas, já são mais parecidas com as nossas.* Para o Manuel nesta imagem: *Os homens já usam calças normais e isso. E as senhoras usam saias não tão compridas.*

Embora alguns alunos reconheçam certas semelhanças e permanências ao nível do vestuário, encontram também diferenças a nível tecnológico, nos instrumentos agrícolas e técnicas de trabalhar a terra, como refere a Belinda no 4.º ano: *Aqui era mais um avental de antigamente. Faziam coisas que agora não se faz. O homem tem um sacho na mão que agora já há máquinas que o fazem.*

Surge uma outra estratégia, a de ao descreverem a imagem identificarem objectos do passado mas que persistem ainda no presente, como por exemplo “os potes”, “a lareira”, convocando assim ideias de mudança na continuidade. Por exemplo o Tiago sobre a imagem refere: “Os jarros, não é bem jarros são potes. A minha mãe na minha casa tem uns iguais” e o Manuel encontra certas semelhanças: “Esta já é mais parecida com a nossa casa, porque tem lareira”.

Nas duas últimas imagens a F e a G (Família dos Duques de Bragança) os alunos enumeraram um conjunto de marcadores da cultura material, principalmente ao nível do vestuário, que os identificam como “actuais”, “do nosso tempo”, “mais parecidas com as nossas”, “são iguais às nossas”, “como a gente usa”, “como hoje em dia”. Assim para o Paulo do final do 3.º ano sobre a imagem F refere: *Esta agora já tem mais coisas, já é roupa mais moderna como a gente usa, já têm uma casa como as pessoas usam, já têm cadeiras assim mais modernas e têm muitas coisas como a gente tem.* Enquanto o Tiago do final do 3.º ano encontra ligeiras diferenças entre a imagem F e G a nível do vestuário, ou seja a nível de moda ao referir: *Já não são tão iguais como agora usamos. Estas já são mais iguais à que nós usamos.* O Isidro do 4.º ano simplesmente constata: *As roupas parecem quase iguais. Esta senhora tem uma saia, mais ou menos como esta. Este senhor tem calças assim como este. Esta aqui... o rapaz está vestido como hoje em dia.* A Bernardete no 4.º ano conclui: *E as roupas são mais parecidas com as nossas, dos homens, das mulheres e das crianças.*

8.2.2.3. Comparação entre duas ou mais imagens

Pudemos constatar que esta estratégia de proceder a constantes comparações entre duas ou mais imagens usando expressões como “nesta ...enquanto que...”, “esta é diferente desta...”, “enquanto ...esta ...” ou outras que permitem estabelecer a comparação, revelou-se mais como um processo resultante da aprendizagem do que espontâneo ou até do desenvolvimento cognitivo dos alunos, visto ter sido uma das principais estratégias utilizada pelos alunos no final do 2.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade, isto após terem sido implementadas em aulas estratégias que promoveram a comparação de imagens. Os alunos do início do 1.º ano praticamente não a usaram, e só esporadicamente foi utilizada no final do ano por estes alunos. O mesmo aconteceu com os alunos no início do 3.º ano, tendo surgido com pouca frequência, apenas 10 ocorrências, e principalmente entre os melhores alunos. Por exemplo, a Anabela relativamente às imagens C e D comenta: *É porque, não consigo explicar muito bem. Os vestidos destes parecem mais parecidos com estes com esta maneira de vestir.* O Bruno justifica com base tecnológica a posição da imagem D (Família Burguesa) o 4.º lugar na sequência: *Não vejo nenhum candeeiro e aqui já tem candeeiros.* A Guilhermina compara a imagem B com a anterior a A e com as seguintes: *Porque aqui já havia mais coisas, do que havia aqui. As outras têm coisas mais recentes.*

Mais do que no tipo de comentários, que são geralmente simples, directos e centrados num único elemento da cultura material (vestuário, arquitectura, mobiliário ou tecnologia), a diferença entre os do 2.º ano e os do início do 3.º ano reside na frequência da utilização desta estratégia para justificar o posicionamento das imagens, tendo sido utilizada com mais frequência pelos alunos do 2.º ano (25 ocorrências). É principalmente ao nível do vestuário que os alunos as comparam. Por exemplo o Paulo sustenta que a imagem E (família do Estado Novo) é mais recente do que a imagem D (Família Burguesa): *Porque estes fatos são mais recentes do que estes.* Por sua vez, a Daniela encontra diferenças também ao nível da roupa: *Esta não tem a roupa igual,* e o Hélder em relação à imagem B (Família da Idade Média) considera que: *As pessoas são mais antigas, não se vestiam como estas ou como estas.* A comparação entre imagens surge também a nível de outros marcadores de mudança, como por exemplo a nível tecnológico, realizada por exemplo pelo Guilherme ao comparar a imagem B (Família da Idade Média) com a imagem C (Família Burguesa): *Não existia candeeiros, aqui existe. Aqui também tem outro candeeiro.* Para o Filipe a existência de candeeiros levou-o a deduzir que a imagem C (Família Burguesa) é mais recente do que a imagem D

(Família do Estado Novo): *Tem este candeeiro e este não tem* e identifica também diferenças a nível socioeconómico: *Tem empregada e esta não tem. Esta é a mulher dele. Este tem empregada e esta não tem.* O José justifica o posicionamento incorrecto destas duas imagens por diferenças arquitectónicas da habitação: *Em casa pequena, porque esta aqui (4.ª) é mais parecida com um castelo.* Também o Roberto procura descrever diferenças visíveis ou não ao nível da habitação entre estas duas imagens, para justificar a anterioridade da imagem D em relação à imagem C: *Esta tem telhado e esta não e tem chaminé e esta não.* A Maria para justificar a anterioridade da imagem B em relação à C destaca mesmo diferenças de material na construção das casas: *Porque aqui já construíram tijolos e aqui ainda é de madeira.*

A partir do final do 3.º ano e mais evidente ainda no 4.º ano os alunos observam detalhadamente as imagens, estabelecem comparações entre elas com base em vários marcadores da cultura material (vestuário, adereços, arquitectura, mobiliário, objectos) ao contrário dos mais novos que maioritariamente apenas se centram num deles. As diferenças entre as imagens são realçadas, enunciando um conjunto de detalhes que de certa forma lhes permite concluir que uma é mais recente do que outra. A Sílvia após observar com mais detalhe as imagens decide alterar as imagens que tinha colocado erradamente: *Estou a reparar nos meninos e tudo, estou a comparar esta roupa com esta roupa e acho que esta é mais antiga.*

Verificámos a existência de um padrão comum entre os alunos mais novos e os mais velhos, o de referirem o que “já existia” na mais recente por oposição à sua inexistência na anterior ou anteriores (também este padrão é identificado por Barton e Levstik, 1996), mas só os mais velhos estabelecem conexões a vários níveis, de causa-efeito, de continuidade, de mudança ou de progresso. Por exemplo a Paula no final do 3.º ano ao comparar a imagem C (família dos viscondes de Santarém) com a imagem E (família do Estado Novo) justifica a anterioridade da primeira: *Porque ainda não tinham como aqui um palácio, porque não tinham estes fatos* e em relação às imagens C (família dos Viscondes de Santarém) e D (Família Burguesa) justifica a proximidade temporal entre elas e uma certa continuidade: *Acho que esta, a 3.ª é quase igual a esta porque esta também usam quase as mesmas roupas* o mesmo constata o Alberto: *Esta aqui já tem quase a roupa desta.* Em contrapartida, o Roberto entre estas mesmas imagens encontra diferenças a nível tecnológico, mas também no vestuário para ele bem salientes, invocando ideias de progresso e ao mesmo tempo de mudança: *Porque esta aqui já tem luz e a outra não. Porque aqui a roupa, antigamente usavam-se os calções*

apertadinhas e curtos, as meias altas e aqui já se usa smoking. No 4.º ano o mesmo aluno sobre a imagem C (família do viscondes de Santarém) infere: *A 3.ª parece aqueles palácios, com os vestidos da noiva. Os homens usam colans. A roupa, calças de licra, apertadas. Os meninos tem uma gola esquisita,* compara-a com a D: *As roupas são um bocadinho idênticas só que aqui os homens já usam um fato mais actual do que aqui os homens.* A Mariana no final do 3.º ano ao comparar a imagem D e E infere mudanças a nível socioeconómico: *Aqui havia criados, neste tempo havia criados e nesta aqui (5.ª) não havia criados eram as mulheres que trabalhavam em casa.*

Os alunos do 4.º ano distinguiram com facilidade a anterioridade da imagem B em relação à imagem C, invocando mudanças significativas a nível do vestuário como o faz o Tiago: *Na 3.ª já havia calças e fatos e aqui na 2.ª só havia saias. E a lareira, na 3.ª é mais moderna do que na 2.ª.* A ideia de mudança está também presente na comparação que a Sílvia realiza entre estas duas imagens: *Estive a ver bem e achei que aqui eles vestiam túnicas e aqui já vestem calças e camisas.*

Notámos que os alunos do 4.º ano são muito mais reflexivos quanto às explicações que dão, explicitando as dúvidas e hesitações que sentem após uma observação mais detalhada das imagens que estão a comparar, em que procuram relacionar todos os pormenores visualizados. Como podemos constatar pelo comentário do Bruno quando compara a imagem C com a D: *Agora estou indeciso, por causa deste senhor, comparando com estes. Este senhor está com uma roupa mais moderna e justifica a colocação das suas imagens: Porque comparara a roupa deste senhor com a roupa deste, com as meias até aqui e aqui ele parece que já está com as calças.* Também a Anabela se questiona sobre o posicionamento destas duas imagens: *Estas duas (3.ª e a 4.ª) fiquei na dúvida porque são as duas assim com o mesmo tipo de fato, mas este senhor está com um fato diferente do que este senhor está a usar, este parece mais recente do que este.* Uma das prováveis explicações que poderão justificar o aparente menor desempenho dos alunos no final do ano no 4.º, justificado pela maior troca entre as imagens C (Família dos Viscondes de Santarém) e a D (Família Burguesa), poderá dever-se a estes observarem as imagens com mais cuidado, de seleccionarem os pormenores mais importantes o que lhes permitiu integrá-las num determinado contexto e hesitarem entre as duas. Tornaram-se mais reflexivos, ponderaram várias hipóteses e sistematizaram as suas observações efectuando deduções e inferências e até generalizações mas que por vezes são pouco consistentes ou mesmo

incorrectas. Estes procedimentos podem ter condicionado ligeiramente o resultado final que não vai de encontro ao expectável.

Pareceu-nos da análise desta categoria que este padrão de comparação de imagens umas com as outras está mais associado a processos de aprendizagem do que a um comportamento a nível do desenvolvimento cognitivo ou etário, porque muitos dos alunos no 2.º ano após dois anos de intervenção serviram-se desta estratégia para justificar o posicionamento das suas imagens, enquanto os alunos no início do 3.º ano quando se iniciou o projecto, só poucos o fizeram, tendo sido usado de forma frequente no final do 3.º e 4.º anos, e por vezes comparam mesmo mais de duas imagens ao mesmo tempo, a do meio com a anterior e a posterior, embora por vezes essas comparações sejam vagas. Esta constatação vem de encontro ao constatado por Barton e Levstik (1996) que afirmam que: “Estas crianças (do 4.º ano) comparam imagens umas com as outras com mais frequência do que os do 3.º ano, no entanto estas comparações são geralmente vagas ou imprecisas” (p. 432).

Ideias-chave

Nesta categoria *Distinção temporal* pudemos verificar que em todos os anos de escolaridade os alunos estabelecem como estratégia o referirem-se a diferenças dicotómicas entre as imagens, reconhecendo todos os alunos qual a imagem mais antiga e a mais recente, no entanto o número e a complexidade das expressões dicotómicas vão aumentando. Também em todos os anos os alunos tendem a comparar as imagens com o presente, mas são os alunos do 1.º e 2.º que o fazem mais a nível descritivo. Comparam as imagens essencialmente com base em marcadores da cultura material, referindo-se ao que ainda não existia nesse tempo, revelando uma concepção de passado deficitário. Uma outra estratégia usada principalmente pelos alunos no final do 2.º, 3.º e 4.º anos é o de compararem duas ou mais imagens com base nos marcadores da cultura material, reflectindo a aprendizagem de leitura de imagens promovida em várias das implementações em sala de aula.

8.2.3. Identificação de marcadores de mudança

Nesta categoria distinguimos duas subcategorias que se caracterizam por serem marcadores de mudança que os alunos procuram identificar ou inferir das imagens para justificar o seu posicionamento na sequência. A própria tipologia de imagens por nós seleccionada intencionalmente (imagens sobre a vida familiar e quotidiana de várias

épocas) condicionou o tipo de marcadores de mudança que os alunos identificaram. Assim agrupámos esses marcadores em duas grandes subcategorias:

- **Cultura material e vida quotidiana;**
- **Indicadores económicos e sociais.**

8.2.3.1. Cultura material e vida quotidiana

Os alunos identificam essencialmente três marcadores da cultura material:

- **a moda** onde se integram todas as referências ao vestuário (roupas, calçado, adereços) e penteados;
- **a habitação** ao nível da arquitectura, tipologia de casas, dimensão, material de construção, decoração, mobiliário, objectos e o conforto;
- **o progresso tecnológico** em que se inclui o tipo de iluminação e recursos energéticos à tipologia de lareiras e fogões.

A **moda** e em especial o vestuário é o marcador da cultura material mais vezes referenciado por todos os alunos dos vários anos de escolaridade, tendo-se verificado ainda um aumento gradual e até bastante significativo da 1.ª entrevista para a 3.ª entrevista nas duas turmas (com 21 ocorrências no início do 1.º ano, 49 no final do 1.º ano e 79 ocorrências no final do 2.º ano; 75 ocorrências no início do 3.º ano, 79 no final do 3.º ano e 108 no final do 4.º ano). Mais importante do que a sua frequência, são as explicações dadas pelos alunos, isto é como as utilizam. Verificámos que os mais novos (principalmente no 1.º ano), a maior parte deles, simplesmente descrevem o que observam a nível do vestuário, sendo muito breves nos seus comentários, mesmo depois de se ter insistido para observarem bem as imagens e de constantemente se lhes ter colocado outras perguntas (*probes*) para melhor compreender o que iam referindo. Também foram incapazes de estabelecer qualquer tipo de relação causal a nível temporal, enquanto alguns dos alunos do 2.º ano e bastantes dos mais velhos (no final do 3.º e 4.º anos), para além de descreverem o que vêem na imagem, conseguem inferir a partir do vestuário e outros adereços a situação económica e social das pessoas representadas e alguns do 4.º ano, contextualizam-nas a determinadas épocas históricas (pré-história, época dos reis, época de Salazar).

Também é de salientar que é principalmente pelo vestuário que os alunos comparam as imagens, inferem diferenças ou semelhanças, associando expressões temporais para justificar a anterioridade ou posterioridade das imagens, nomeadamente “esta roupa é mais antiga”, “estas roupas ainda são antigas”, “esta é mais moderna”,

“esta roupa é recente”, “é roupa velha”, “é roupa de agora”, “roupa que não se usa”, ou “roupa dos nossos dias”. Utilizam por vezes outras expressões que revelam estranheza como por exemplo quando referem “é roupa esquisita” ou mesmo sentimentos “não gosto desta roupa”, “é roupa antiquada”, isto principalmente em relação à imagem B (família da Idade Média). Relativamente à imagem A (família da Pré-História) a maior parte dos alunos do 1.º ano e do 2.º ano refere que estes *não tinham roupa, viviam sem roupa* ou *estão nus*, enquanto os mais velhos do 3.º 4.º anos para além de também realizarem comentários semelhantes alguns descrevem o que usam para cobrir o corpo: *A roupa é tipo peles de animais* como refere o Duarte no final no 3.º ano ou com mais detalhe o José Nuno do mesmo ano que explica as várias etapas até à sua confecção: *Vestiam-se com a roupa dos animais que matavam e esticavam as peles dos animais. Com as peles dos animais faziam a sua roupa* e o Marco Ângelo no 4.º ano sugere mesmo o tipo de pele que usavam: *Não andavam vestidos, só tinham umas peles de leopardos*.

Os mais novos, especialmente no 1.º ano, quando observam a imagem B, encontram parecenças com Jesus e com a sua família, ou seja com o período em que ele viveu por associação ao tipo de vestuário, com túnicas, lenço e chapéu, mas também ao aspecto físico, pelo cabelo e barba, muito embora só se refiram a estes pormenores alguns alunos no final do 1.º ano. Como por exemplo descreve o Alberto: *Estão vestidos com roupas. Não são iguais às nossas. A senhora tem aqui uma coisa (na cabeça). O senhor assim com um chapéu, com cabelo, não consigo explicar. Veste roupa diferente*. Também o Filipe no final do 2.º ano descreve a imagem a nível do vestuário: *Vestiam-se assim com umas roupas e com estas coisas na cabeça*. O Guilherme encontra semelhanças com Jesus: *As mangas são altas. Faz-me lembrar o Jesus, este. E este tem um véu assim e roupas famosas e um cão*, enquanto a Daniela do mesmo ano associa a figura feminina à mãe de Jesus: *Porque a Maria também tem assim um paninho na cabeça*.

Os mais velhos reconhecem também muitos destes pormenores no vestuário, mas utilizam terminologia mais correcta e historicamente contextualizada, “túnicas”, “mantos”, “roupa dos reis”. O Roberto Manuel no final do 3.º ano descreve assim o que vê na imagem: *Aqui a mulher aparece com um lenço na cabeça. O homem parece com uma túnica, com um chapéu esquisito*. Na descrição do José Nuno do 4.º ano usa o termo “manto”: *O homem tem um chapéu, tem tipo um manto. Aqui a mulher está com um lenço na cabeça. Está aqui uma criança que tem um vestido*. O Marco Ângelo no

final do 3.º ano já associa este vestuário à época dos reis ao afirmar que o senhor se veste: *Tipo à rei e isso*. No 4.º ano o Alberto ao proceder à comparação entre a imagem B e a C constata grandes diferenças entre elas a nível do vestuário afirmando: *A forma da roupa é muito diferente desta. Os homens ainda usavam isto, tipo umas saias. Aqui já usavam calças (3.ª)*. Achámos curioso o comentário do José Filipe ainda no início do 3.º ano que estabelece uma relação causal entre a precariedade deste vestuário com o seu processo de fabrico, ou seja com o sistema produtivo (manufatura por oposição a maquinofactura): *As roupas eram poucas e as pessoas tinham que fazê-la à mão não havia máquinas, também ainda...*. Este aluno revela ideias que revelam compreender já as condições materiais em que viviam as pessoas no passado, correspondendo já um nível do elaborado de pensamento histórico, ao nível da empatia histórico.

Os alunos que trocaram as imagens da Família Burguesa (C para os mais novos e D para os mais velhos) com a imagem da Família do Estado Novo (D para os mais novos e E para os mais velhos) apresentam vários argumentos, e um deles é o de considerarem a roupa da Família Burguesa “melhor”, “mais moderna”, “mais nova”, “de melhor qualidade”, “mais rica”, “roupas mais valiosos”, “roupas mais chiques”, “bem vestidas”, “mais parecida com a nossa” enquanto descrevem a roupa dos membros da família do Estado Novo como sendo mais “pobres”, “velhas”, “com menos aspecto”. Seleccionamos alguns excertos em que este tipo de comentário está presente, assim por exemplo no 2.º ano, o Nelson justifica a troca efectuada entre estas duas imagens: *Porque esta 4.ª tem melhor qualidade do que esta*, por sua vez a Mariana considera: *São mais valiosos e este não tem fatos como este*, muito semelhante refere o Hélder: *Porque aqui (4.ª) as pessoas eram bem vestidas e aqui não tem vestidos como estes*.

No mesmo ano a Filipa inicialmente considerou a imagem C (Família Burguesa) mais antiga do que a D (Família do Estado Novo), mas depois decidiu que era ao contrário por tudo o que tinha dito sobre a imagem que a levou a deduzir que por terem menos condições seria mais antiga e justifica a nova ordenação que se tornou incorrecta como o comprova o extracto da entrevista:

Filipa: A outra, a 3.ª já começaram a evoluir para roupas mais chiques e casas sem ser feitas de madeira, já com tijolos. Tijolos! É de tijolos. E as roupas já eram mais chiques, já havia empregada, já havia mais comida. Não era como nestas, aqui não havia empregadas, nem havia muita comida.

(...)

Filipa: As roupas ainda não são tão chiques. E aqui as roupas chiques passavam para as roupas pobres. E viviam na aldeia.

Inv: *E achas que esta não pode ser depois desta por serem mais pobres?*

Filipa: *Até podia. Não é por ser mais pobres é os pormenores, as roupas, os brinquedos.*

Inv: *Que roupas achas que são mais parecidas com as que se usam agora? Essas?*

Filipa: *São estas. Acho que são estas. Os homens antigamente e de vez em quando as mulheres quando vão a casamentos vestem-se assim, as que tem muito dinheiro.*

Este tipo de análise mais global, comparativa e reflexiva desta aluna mas também presente em muitos outros alunos do 2.º ano poderá contribuir para justificar o aparente menor desempenho na ordenação correcta das imagens, apesar de revelar um raciocínio mais elaborado e de serem capazes de realizar inferências a nível social e económico em contextos diferentes (cidade/aldeia), o que não se verificou na segunda entrevista no final do 1.º ano. Estes alunos observam as imagens na sua globalidade, comparam-nas e apresentam uma maior capacidade de realizarem inferências e deduções do que os alunos do 3.º ano (1.ª entrevista), que foram muito mais sintéticos e descritivos nos seus comentários.

É principalmente na imagem C (Família dos Viscondes de Santarém), por se proporcionar mais pelo tipo de indumentária da época, que os alunos enumeram mais adereços visionados, nomeadamente as “botas”, “os sapatos”, “as perucas”, e o próprio estilo da “gola”. A estranheza deste tipo de vestuário leva vários alunos a tecerem comentários sobre a estranheza e desagrado em relação ao vestuário que se usava. Por exemplo Roberto Manuel no início do 3.º ano fá-lo quando justifica a sua anterioridade em relação à imagem D (Família Burguesa):

Inv: *Achaste que esta agora que colocaste em 3.º que é mais antiga do que a que colocaste em 4.º?*

R.M.: *Claro, porque estas roupas são mais modernas, e estes aqui estão todos mal vestidos.*

Inv: *Mal vestidos? Porque é que dizes que estão mal vestidos? São diferentes?*

R.M.: *Não gosto do tipo de roupa que eles têm.*

Inv: *Porquê? Por terem essas meias?*

R.M.: *As meias altas e as botas por aqui. Já é um bocado mais avançado.*

A Catarina no 4.º ano comparando estas duas imagens (C e D) comenta: Eu acho que esta ... a roupa é mais requintada do que esta. Aqui ainda usam estas calças que são apertadas, com meias até aos joelhos.

No 4º ano, os comentários de alguns alunos vão revelando dúvidas e hesitações entre estas duas imagens. Por exemplo o Bruno ao reflectir sobre o posicionamento

inicialmente efectuado decide trocar as imagens para a posição correcta: *Com uma camisa preta, umas calças até aqui umas meias muito maiores. Mas agora não sei se esta é depois. Agora estou indeciso, por causa deste senhor, comparando com estes. Este senhor está com uma roupa mais moderna.* E justifica a troca: *Porque comparara a roupa deste senhor com a roupa deste, com as meias até aqui e aqui ele parece que já está com as calças.*

Neste ano há alunos que associam o vestuário a determinadas épocas como por exemplo a Belinda associa a imagem C (Família dos Viscondes de Santarém) à época em que existia a escravatura: *Estes ainda vestiam aquelas calças justinhas e têm coisas que parecem mais antigas. Estas calças usavam-se já no tempo da escravatura. E a escravatura já é há muito tempo.* O Isidro compara estas roupas com as usadas por figuras históricas que bem conhece da época dos descobrimentos aplicando conhecimentos históricos: *Esta aqui (3.ª) tinham roupas muito apertadinhas, tinham aquelas coisas como tinham Vasco da Gama, não é Luís de Camões. Tem aqui aquelas golinhas, não se chama golas tinha outro nome.* Enquanto o Ricardo as contextualiza na época em que viveu Beethoven: *A maneira de vestir é tipo à do Beethoven quando tocava música. Ele já viveu há muito tempo.* Sobre esta imagem o aluno infere que na época as crianças vestiam-se: *de uma maneira diferente, parecidas com os adultos, só que têm coisas, por exemplo este menino aqui tem tipo assim um lacinho branco.* Nestes exemplos verificamos que vários alunos aplicaram conhecimentos adquiridos ao longo do ano, resultantes de várias sessões em que temas da vida quotidiana foram trabalhados através da exploração de imagens. Em relação à imagem D (Família Burguesa) vários alunos no 2.º ano e bastantes no final do 3.º e 4.º anos através do vestuário deduzem que a senhora com lenço na cabeça e avental é uma empregada, e que pelo vestuário luxuoso das outras figuras, da senhora pelo seu vestido comprido e do senhor pelo seu fato preto, são os patrões. Mais uma vez a condição social das pessoas é reconhecida pelo vestuário e se alguns erradamente associaram este vestuário mais rico como sendo mais recente em relação ao usado pelas figuras da imagem E (Família do Estado Novo) No entanto, a maioria dos alunos no final do 3.º e 4.º ano reconhecem que estas roupas embora mais pobres são mais recentes, por ainda se usarem, como refere a Belinda no 4.º ano: *Estas roupas (5.ª) ainda são usadas* ou o Tiago descrevendo até os acessórios: *A forma deste senhor de vestir parece mais parecida com as nossas. Parece que já usa cinto, as calças são mais parecidas e já usa camisa.* Vários alunos associam este tipo de roupa ainda é usado nas aldeias pelas pessoas mais velhas como vimos anteriormente, e é uma

realidade que ainda lhes é presente como comenta a Anabela: *Foi um bocadinho na imagem, porque estas roupas na aldeia ainda há pessoas que usam muito. O senhor se o visse há minha frente não achava muito estranho. Quer dizer aqui na cidade*

Em relação às duas últimas imagens, o vestuário, embora não tenha sido o marcador principal de comparação, também foi utilizado, reconhecendo os alunos dos vários anos de escolaridade que na mais recente as roupas são mais modernas, iguais às que usamos agora, enquanto as da imagem anterior já estão um pouco ultrapassadas em termos de moda.

Para além do vestuário os alunos comparam as imagens em termos de diferenças ao nível da **habitação**, quer pelo tipo de construção, quer pela dimensão, materiais de construção, decoração, mobiliário, objectos e conforto. É o segundo marcador da cultura material que os alunos mais referem, aumentando gradualmente a sua utilização principalmente entre os mais novos (18 ocorrências/passagens no início do 1.º ano, 28 no final do ano e 37 no final do 2.º ano). Foi também usado frequentemente pelos alunos mais velhos, no entanto estes mantiveram sensivelmente o seu uso decrescendo até ligeiramente no 4.º ano (52 ocorrências/passagens no início do 3.º ano, 57 no final do ano e 42 no 4.º ano).

Em todos os anos de escolaridade os alunos identificam na primeira imagem (Família da Pré-História) o seu habitat, “viviam numa gruta”, “numa caverna”, por oposição à imagem B (Família da Idade Média), “já tinham casa”, caracterizando-a como sendo “de madeira”, “pequena”, “esquisita”, “velha”, “antiga”, “muito antiga”, “humilde” “parece um castelo”. Inicialmente os alunos no 1.º ano são muito parcos nos seus comentários, qualificando apenas a casa em termos de tamanho e qualidade. É geralmente no segundo ano que os alunos realizam comentários mais detalhados acerca da casa. Por exemplo o José Filipe no 2.º ano tece os seguintes comentários: *A casa é mais pequena, a lareira pequenina. As portas ainda eram de madeira, a casa era fraca, era uma casa frágil.* O Roberto do mesmo ano deduz: *A casa é muito humilde. E tem pouca coisa em casa.* Já o Bruno encontra semelhanças entre esta casa e o que nela está representado com uma igreja: *A mim parece-me uma missa (igreja). Porque parece-me um quadro. As missas costumam ter um chão de madeira. E estas coisas.* A Paula centra-se nos pormenores da casa: *As cadeiras, a mesa era pequena, era quase tudo antigo,* enquanto a Mariana repara nas portas de madeira.

Também no final do 3.º ano o Bruno destaca alguns pormenores: *Os móveis, é quase tudo de madeira. Aqui o chão é feito de madeira. Tem uma fogueira, uma lareira.*

O Roberto Manuel descreve detalhadamente o que vê na casa e deduz que antigamente as pessoas nesta época viviam com menos condições considerando o passado como deficitário: *Aqui porque a casa é apertada, e não tem muitas condições, as pessoas estão apertadinhas na mesa, acho que a casa não tem muitas coisas, quer dizer aqui não tem como agora, a mobília é mais antiga.* No entanto, alguns alunos realçam mais as diferenças e a antiguidade da casa do que as suas condições precárias o que pode levar a deduzir que tendem a situá-la no seu contexto temporal. Por exemplo para a Bernardete no final do 3.º ano todo o recheio da casa leva-a a concluir que é uma casa mais antiga: *As cadeiras, as mesas, os móveis, ainda são antigos.*

Os alunos do 4.º ano tecem comentários contextualizados temporalmente e são muito mais minuciosos nas suas observações, olhando a imagem de forma pormenorizada, mas já com uma visão global desta. Por exemplo o Ricardo Manuel através da observação da casa da imagem B, para além de outros marcadores invocados é capaz de a situar temporalmente deduzindo que se trata de uma casa da época “dos reis”: *A casa não é assim tão moderna, como as casas mais modernas não é da época dos reis. E como esta já é muito antiga eu acho que é da época dos reis.* Para o José Filipe as condições não eram muito boas, comparando-a até com um estábulo: *Por causa do vestuário e da casa também. Esta aqui é mais pequena. Tem aqui onde eles comem, comem aqui parece um estábulo antigo.* Também entre os mais velhos há alunos que a consideram como sendo uma casa pobre por comparação com as restantes ou com as dos nossos dias, é o caso da Mariana: *Porque esta aqui (2.ª) parece uma casa pobre, parece que é pequena também e não me parece que seja aqui ou aqui, porque não me parece igual a como nós estamos agora.* A Catarina observa detalhadamente os pormenores da casa em termos de dimensão e da sua arquitectura: *Porque a casa ainda é pequenina, logo a entrada vê-se que é cozinha, não tem corredores nem nada. Nem é grande, não tem lá grandes janelas.*

Vários alunos a partir do 2.º ano destacam os materiais de construção para justificar a anterioridade de umas imagens em relação a outras. O Hélder justifica a antiguidade da imagem B porque as casas *eram feitas de madeira*, enquanto na imagem C infere que *aqui (4.ª) as paredes não são de madeira* e comparando a C com a D justifica: *Aqui as casa eram feitas de pedra, aqui eram de madeira*, para justificar o seu posicionamento mais recente. Por vezes este raciocínio leva-os a cometer enganos, o de pensarem que materiais menos resistentes e menos nobres estão associados a um passado mais longínquo. Também a Filipa mediante os argumentos que ia referindo

decidiu trocar a ordem entre a imagem C (Família Burguesa) e a D (Família do Estado Novo) que inicialmente tinha colocado correctamente justificando: *As casas sem ser feitas de madeira, já com tijolos. Tijolos! É de tijolos*, referindo-se à imagem C, mas depois observando melhor a imagem D decide trocá-la de posição: *Porque esta aqui também é antiga, as casas são feitas de madeira*.

Em relação à imagem C (Família Burguesa) e D (Família do Estado Novo) mesmo os mais novos reconhecem através dos objectos e da decoração da casa diferenças temporais que por vezes os ajudam a localizá-las correctamente mas outras vezes induzem em erros. O Guilherme do 2.º ano justifica a anterioridade da imagem C em relação à D: *Porque tem quadros antigos*, enquanto a Filipa do mesmo ano destaca na imagem C (Família Burguesa) os tapetes e os sofás associados ao conforto e por isso mais próximo de nós. Também alguns alunos mais velhos associam o conforto a uma maior proximidade temporal, ao justificar o posicionamento da imagem D (Família Burguesa) mais próxima de nós, *porque tem uns sofás*, como refere o João Miguel ou no início do 3.º ano o Marco Ângelo quando enumera o que vê na imagem: *Os sofás, as mesas, os candeeiros*. Ou também por ser uma casa maior com mais coisas por oposição à imagem da família do Estado Novo como destaca o Bruno no 4.º ano: *Porque eu acho que esta é mais pequena do que esta, porque aqui só está a mostrar onde ela está sentada. Acho que é muito maior*. O tamanho da casa e a tipologia de habitação é também um indicador utilizado para as comparar e posicionar na sequência.

Os alunos do 3.º e 4.º anos que apresentam uma correcta sequencialização das imagens conseguem identificar e reconhecer diferentes tipos de habitação consoante as épocas, assim a imagem B associam-na a um castelo, enquanto as imagens C e D a palácios. No início do 3.º ano por vezes usam também o termo castelos para designar palácios, como o faz a Irene em relação à imagem C: *Viviam em casas tipo castelos*. Por exemplo a Paula no final do 3.º ano sobre a imagem C (Família dos Viscondes de Santarém) refere: *Porque acho que agora esta a 3.ª usava-se antigamente estas roupas e tinham um palácio, tipo um palácio*. Para o Roberto Manuel no final do 4.º ano: *A 3.ª parece aqueles palácios*. Para outros alunos esta constatação levou-os a considerar estas imagens como mais recentes do que a imagem E (Família do Estado Novo), como aconteceu com o Duarte no final do 4.º ano: *Esta aqui (4.ª) já são tipo assim palácios e o mesmo sucedeu com a Paula: Porque esta já moram num palácio, tem mais coisas, são mais chiques*.

Em relação à imagem E (Família do Estado Novo) geralmente mesmo os mais velhos quando descrevem o tipo de casa deduzem que por ser pequena, mais pobre é mais antiga. Os que colocaram na posição correcta não mencionam este indicador, centram-se mais no vestuário. Transparece no discurso do Bruno uma certa hesitação quando compara esta imagem com as outras (imagens C e D) a nível da casa, mas acaba por deduzir correctamente: *Agora estou indeciso. Porque parece a casa mais moderna (4.º). A decoração desta casa a comparar com esta parece tipo as casas das quintas.*

Nas duas últimas imagens, quando as comparam, poucos mesmo de entre os mais velhos, reconhecem que foram tiradas as fotografias em espaços diferentes, sendo frequentes as descrições do que observam a nível dos objectos e mobiliário, mais antigos na imagem F em relação à imagem G. Curiosamente só o José Marco no início do 3.º ano foi capaz de constatar que a última imagem foi tirada num espaço que não corresponde a uma casa, e que provavelmente é um museu: *Porque esta estão num museu antigo, porque não tem nada com que se parece com casa.*

Alguns alunos identificam na imagem F objectos antigos, peças valiosas num contexto actual, identificando permanências e semelhanças com objectos usados no passado (antiguidades) ao nível da decoração numa casa actual. Por exemplo o José Filipe no 4.º ano constata isso mesmo: *Porque esta aqui ainda tem aqueles (objectos) mais requintados. A cadeira por exemplo, parece que vem mais da antiguidade, tem uma estátua.* Também o Tiago no 4.º ano reparou na decoração da casa: *Por causa da decoração da casa, isto parece mais antigo, daquelas cadeiras que tem nas igrejas.*

O **progresso tecnológico** é um marcador da cultura material presente também em todos os níveis de escolaridade, usado como suporte para os ajudar a sequencializar as imagens. Nesta subcategoria integrámos todas as referências a invenções tecnológicas, desde o tipo de iluminação, recursos energéticos, à tipologia das lareiras. Constatámos que é o marcador menos referido, comparativamente aos anteriores, aumentando também com o ano de escolaridade (com 19 ocorrências no início do 1.º ano, 15, no final do ano e 25 no 2.º ano; 36 ocorrências no início do 3.º ano, 35 no final do ano e 39 no 4.º ano).

Inicialmente os alunos no 1.º ano quando identificam este marcador apenas o integram na listagem das suas descrições. Por exemplo em relação à imagem C (família burguesa) o Duarte afirma: *vejo um candeeiro*, o Filipe procede de igual forma: *E depois está aqui um candeeiro*, o mesmo acontecendo em relação às lareiras, descrevendo-as principalmente ao nível do tamanho e serventia (para aquecer ou servir

de fogão para cozinhar os alimentos). No entanto o José neste ano justifica ter alterado o posicionamento da imagem D (Família do Estado Novo) em relação à imagem C (Família Burguesa), considerando-a mais antiga: *Porque tem velas. Antigamente não era luz era velas. E nos castelos eram tochas.*

Apenas o Filipe no final do 1.º ano considerou a imagem F anterior à imagem E (Família dos Duques de Bragança) porque se centrou apenas na carroça isolando-a do restante contexto e da sua actualidade, sem ter em atenção outros marcadores: *Pois, porque esta aqui antigamente havia carroças e não havia carros.*

No 2.º ano vários alunos não se limitam a identificar este marcador nas imagens, principalmente quando se referem a *já tem candeeiros*, procuram também distingui-los em termos energéticos, reconhecendo a maioria deles que funcionariam a petróleo, isto relativamente à imagem C (Família Burguesa). Por exemplo o Alberto ao comparar a imagem D com a C destaca: *Aqui acho que já usavam luz e aqui não, usavam a petróleo.* Parece ter-se reflectido nas suas observações a experiência do contacto directo e aprendizagem que tiveram sobre os candeeiros a petróleo que alguns alunos trouxeram para o museu da sala de aula. Por exemplo é interessante o extracto da entrevista da Filipa em que isso é evidente ao observar com atenção a imagem C (família burguesa) e ao deduzir:

Filipa: *Este candeeiro não parece que funcione a petróleo. Tem dois candeeiros, mas este parece mais antigo do que este. Este aqui funciona a petróleo, tem esta coisinha.*

Inv: *Já é antigo, quantos anos é que terá?*

Filipa: *Ui para aí 200 anos.*

Inv: *Quantos anos tinham aqueles candeeiros que vimos a petróleo?*

Filipa: *O meu não sei. Os outros... 120.*

Apesar deste raciocínio a aluna como outros seus colegas consideraram a imagem C (Família Burguesa) mais recente do que a imagem D (Família do Estado Novo) por conjugarem outros marcadores da cultura material, nomeadamente o vestuário e a habitação, considerando-os menos evoluídos. Já o José exprime directamente a diferença entre as duas imagens a nível tecnológico, referindo a existência de candeeiros na imagem C e de velas na imagem D. Se entre os alunos do 3.º e 4.º anos este marcador foi identificado como um elemento da cultura material que os ajudou a decidir sobre a ordem correcta a dar às imagens, também houve casos em que foram induzidos em erro pelas deduções temporais que a partir deles inferiram. Por exemplo o José Filipe no início do 3.º ano na sua explicação apresenta várias incongruências temporais a nível do

progresso tecnológico, ao justificar a anterioridade da imagem E (Família do Estado Novo), que a considera tecnologicamente deficitária porque: *Não havia frigoríficos, fogões*, enquanto que para ele na imagem D (Família Burguesa): *Foi aqui que começaram a haver electrodomésticos*. No entanto foi o único aluno a referir-se ao aquecedor na imagem F (Família dos duques de Bragança): *Esta já tem aqui o aquecedor*. No final do 3.º ano o José Filipe continua a colocar a imagem D em 5.º lugar justificando o seu posicionamento: *Aqui porque já há electricidade*. No 4.º ano o mesmo aluno apresenta já uma sequência correcta das imagens, reconhecendo proximidade entre as imagens C (Família dos Viscondes de Santarém) e D (Família Burguesa) por as achar muito parecidas, mas encontra nelas diferenças a nível de iluminação: *São muito parecidas estas duas. Há muitas diferenças, por exemplo aqui não havia luz e aqui já*. E em relação à imagem D: *Já parece mais recente. Já tem luz, já tem o candeeiro, este*. No 4.º ano este aluno tem já uma concepção diferente de mudança, não se centra já na concepção de mudança como progresso linear ao reconhecer que na imagem E (Família do Estado Novo) é mais próxima de nós apesar de ainda usarem velas.

Também o José Nuno no início do 3.º ano apresenta o mesmo tipo de raciocínio para justificar a proximidade temporal da imagem D: *Porque já havia luz, candeeiros, já havia electrodomésticos*.

Em contrapartida o Ricardo Manuel em todas as suas entrevistas serve-se dos candeeiros para justificar o posicionamento correcto da imagem D (Família Burguesa) em 4.º lugar. Assim no início do 3.º ano justifica a sua decisão: *Por causa destas coisas aqui, os candeeiros*. No final do 3.º ano simplesmente afirma: *Já tem candeeiros novos Que já inventaram a luz e já está mais moderno*. No 4.º ano quando lhe perguntei o que encontrava de diferente entre esta imagem e a imagem E (Família do Estado Novo) simplesmente responde: *A luz eléctrica*, e sobre como funcionavam os candeeiros identificados na imagem D afirma: *Acho que funcionavam a petróleo*.

Enquanto que os alunos do 2.º ano deduziram que os candeeiros que visualizaram na imagem da Família Burguesa funcionavam a petróleo por serem antigos (com mais de 200 anos) como alguns alunos referem, alguns dos alunos no final do 3.º ano simplesmente se referem a eles sem indicar como funcionavam como por exemplo a Belinda: *Porque já há candeeiros e os candeeiros vieram mais tarde*, enquanto que no 4.º ano deduzem que estes devem ser já a electricidade, como por exemplo o Paulo: *A mim parece-me de electricidade* ou a Anabela quando compara a imagem C com a D vê

que na imagem D os candeeiros parecem-lhe ser a electricidade. Também o Marco Ângelo após várias hesitações concluiu que a imagem do Estado Novo é mais recente que a imagem D por inferir nelas diferenças no tipo de iluminação através dos candeeiros visualizados: *Este como penso que funciona a petróleo e este a electricidade, coloquei assim.*

No entanto no 4.º ano alguns alunos são mais cautelosos sobre este tipo de marcador para justificar a mudança e o progresso entre as imagens, pois reconhecem que este pode induzi-los em erro, e que é preciso ter em atenção outros marcadores quando analisam e comparam as imagens, devendo fazê-lo de forma contextualizada e global. O Roberto Manuel expressa bem esta preocupação no seu comentário: *Aqui na 5.ª (imagem E- Família do Estado Novo) já é, já há electricidade, mas aqui talvez não, é um candeeiro igual a este, tem aqui umas coisinhas para controlar. Mas não podemos ir muito pelos candeeiros, porque são iguais, eu vou mais pelo vestuário.*

Pela análise de todos os marcadores da cultura material que os alunos referem nas suas justificações para a ordem das suas sequências o progresso tecnológico terá sido o que mais os induziu em erro por terem uma percepção que em termos tecnológicos a evolução e o desenvolvimento é linear, ou seja apresentam ideias de progresso linear, baseando-se também na evolução do mobiliário no sentido de maior quantidade e conforto.

8.2.3.2. Indicadores económicos e sociais

Com base em vários marcadores da cultura material, como vestuário, os adereços, a habitação, o mobiliário e os objectos os alunos fazem inferências substantivas válidas sobre a estratificação social, o meio cultural e social e as condições económicas. Nesta subcategoria integrámos três marcadores indicadores de diferenças a nível económico e social:

- a dicotomia **urbano/rural** quando os alunos comparam e distinguem nas imagens diferenças económicas e sociais, e inferem sobre o modo de vida das pessoas no campo e na cidade.
- a oposição **riqueza/pobreza** quando através dos marcadores da cultura material inferem sinais sobre a situação económica das pessoas representadas nas imagens;

- o **estatuto social**, quando procuram na imagem indicadores que lhes permitem inferir sobre a condição social das pessoas representadas (princesa, rei, rainha, empregado(a), escravo, trabalhador).

Poucos alunos antes do 4.º ano associaram directamente a imagem da família do Estado Novo ao **rural** e os que o fizeram consideraram-na mais antiga por oposição às outras, nomeadamente em relação à imagem da Família do 1.º Visconde e Santarém e da família burguesa. Alguns alunos embora não o façam directamente, através dos seus comentários, apercebemo-nos que tendem a identificá-la com o meio rural, pelas roupas, instrumentos agrícolas e pelo trabalho no campo. A Catarina no início do 3.º ano deduz que o homem vem de trabalhar no campo: *Porque estas têm as roupas mais velhas e estas são todas mais... e aqui estava o homem a chegar com um tipo de um pau (enxada?), sim.* A Mariana no final do 3.º ano também considera que a imagem é mais antiga que as outras pelo modo de vida do campo: *Porque antigamente os homens iam trabalhar para o campo e ele está a chegar de trabalhar.* Já o João Miguel no fim do 3.º ano constata o mesmo pelo instrumento agrícola que o homem transporta: *Porque este está a entrar com uma sachola. Roupas antigas, com roupas de lavradeiras, assim.* Só uma aluna no 4.º ano, a Catarina, usa este marcador para justificar a anterioridade desta imagem, mas também é a única que estabelece a oposição aldeia/cidade quando compara as imagens: *A 3.ª nota-se que é na aldeia, as casas já são maiores, já costuma ter as cadeiras grandes, aqui não ainda é tudo baixinho. Tem janelas.* Reconhece no entanto que ainda há casas assim (continuidade) e quando explica porque a considera mais antiga justifica: *Porque esta pode ser na cidade e esta aqui já pode ser na aldeia.*

Vários alunos no final do 3.º ano e 4.º ano associaram o rural da imagem do Estado Novo a um rural recente por oposição às outras imagens consideradas mais antigas. Por exemplo o Bruno no final do 3.º ano reconhece através das roupas que são pessoas que trabalham no campo: *As roupas estão mais avançadas, são tipo da quinta.*

No 4.º ano todos os alunos que indicaram este marcador (rural) parecem revelar uma concepção de evolução temporal em que reconhecem que na actualidade se mantém práticas antigas, ou seja que na direcção da mudança há certas permanências e que isso não significa que seja mais antiga. É disso exemplo o comentário do Bruno que após uma análise mais detalhada da imagem decidiu trocá-la e colocá-la mais próxima de nós: *A decoração desta casa a comparar com esta parece tipo as casas das quintas.* Também o João Miguel conclui deste modo: *Esta aqui está muito perto de nós, porque eles aqui já usam aquelas roupas das aldeias e isso.* A Anabela reconhece no vestuário

que este não é tão antigo como o das imagens anteriores e que ainda é usado e não causa grande estranheza mesmo fora do meio rural: *Foi um bocadinho na imagem porque estas roupas na aldeia ainda há pessoas que usam muito. O senhor se o visse à minha frente não achava muito estranho. Quer dizer aqui na cidade* Também a Irene encontra algumas pareências com o que ainda algumas pessoas vestem nas aldeias: *As roupas mais parecidas do que as de agora, como as pessoas da aldeia se vestem.* Vimos anteriormente que alguns alunos associam este tipo de vestuário com os seus avós, os que vivem no campo. A experiência e o saber da vida quotidiana ajudou-os na interpretação temporal em relação a esta imagem.

Sobressai, em alguns alunos, a ideia de **pobreza** como um elemento justificativo de antiguidade, e vimos anteriormente que alguns alunos associam a **ruralidade** à pobreza e por associação consideram-na mais antiga. São exemplo disso os alunos que consideraram a imagem da Família do Estado Novo como sendo mais antiga do que a imagem da Família do 1.º Visconde de Santarém ou da Família Burguesa, embora não apresentem grandes argumentos para isso antes do 3.º ano. O Duarte no 2.º ano considerou a imagem do Estado Novo como mais antiga por comparação às restantes por evidenciarem estas um nível de vida mais rico: *Porque este está a buscar lenha. Estes têm muitas coisas antigas, esta tem coisas valiosas esta não tem.* O Filipe no 2.º ano compara as imagens C e D pelo poder económico que nelas transparece através de vários indicadores da cultura material: *E esta aqui (4.ª) está com um vestido dourado. Estes aqui não são ricos estes aqui é que são, já têm dinheiro.*

No início do 3.º ano o Tiago procedeu de igual modo na sua sequencialização justificando: *Estas são menos modernas, são pobres e estes são mais ricos.* Também o Duarte associa a riqueza a melhores condições de vida e por isso menos antiga: *A casa já é daquelas pessoas que são muito ricas,* o que justifica tê-la considerado mais recente do que a da Família do Estado Novo. Também no final do 3.º ano alguns alunos continuam a ter esta concepção de progresso linear em termos de desenvolvimento económico, mas já verificámos que outros se numa primeira justificação da sua sequência a pobreza está presente, após analisarem a sequência na sua globalidade e convocarem outros marcadores reconhecem que a sua sequência está errada e corrigem-na. Foi o que aconteceu com a Anabela:

Depois pus esta imagem, porque achei que esta família, o vestuário dela, a casa, é mais ou menos pobrezinha, por isso pus a seguir à do homem das cavernas. A seguir pus a 3.ª imagem, porque achei que as pessoas que ainda têm as lareiras,

nem tem protecção nem nada. A casa também é pequenina, ainda tem um vestuário da senhora tem assim um aventalzinho, uma saia que parece que também é antigo.

Depois de alterar a ordem justifica:

Como aqui fala da lição de Salazar, agora apercebi-me que Salazar veio depois destas pessoas assim.

No 4.º ano apenas a Catarina se centra no marcador **pobreza/riqueza** para justificar a anterioridade da imagem E (Família do Estado Novo) em relação às restantes:

Nem é grande, não tem lá grandes janelas. Tem uma lareira Porque eles ainda são pobres. Ainda usam roupas mais fracas, ainda moram em casas velhas. (imagem E). (...) Porque esta já é mais requintada, já é mais rica do que estas todas, já se vê aqui coisas de ouro. A casa é mais rica. Não é tão antiga, por que se vê uma casa que dá um ar que é muito rica, não são como estes, mais pobres (imagem D- Família Burguesa).

O Duarte invoca também este marcador da pobreza para justificar a anterioridade da imagem E (família do Estado Novo) em relação à imagem C (Família dos Viscondes de Santarém): *Esta aqui (4.ª) já são tipo assim palácios. Penso que são pessoas ricas, pela maneira de vestir, andam com vestidos e sapatos.*

É principalmente no 4.º ano que os alunos revelam já consciência que **riqueza/pobreza** assim como **rural/urbano** não condicionam a ordem temporal, coexistindo em várias épocas, exprimindo nos seus comentários esta percepção. Por exemplo a Mariana no 4.º ano ao longo de toda a sua sequência procura identificar marcadores da cultura material que lhe permitam concluir sobre a condição económica das pessoas representadas sem com isso condicionar a sua sequência, assim relativamente à imagem B (Família da Idade Média) justifica o seu posicionamento: *Porque esta aqui (2.ª) parece uma casa pobre, parece que é pequena também e não me parece que seja aqui ou aqui, porque não me parece igual a como nós estamos agora.* Identifica nesta imagem um escravo, mas não consegue justificar a presença deste, mas apresenta uma possível explicação para a sua presença: *Porque aqui não parece uma casa que precisa muito de escravos, só se fosse uma casa rica e tivesse esta parte para os criados e escravos.* Em relação à imagem da família E (Família do Estado Novo) apesar de ser pobre considera-a mais recente do que as anteriores: *Deve ser uma família um bocado pobre, porque não tem uma casa como esta ou como esta.*

Também o Tiago encontra na imagem E indicadores da cultura material actuais apesar de se tratar de uma família pobre: *A mesa é parecida às nossas, das dos pobres*, reconhecendo que ainda existem famílias na actualidade que vivam assim: *Dos pobres é capaz de haver*. O mesmo acontece com o Marco Ângelo quando justifica o posicionamento desta imagem:

Marco: *Estes estão vestidos assim com as roupas, como aqueles senhores que não têm dinheiro, são pobres.*

Inv: *E por serem mais pobres do que estes achas que já foi há mais tempo?*

Marco: *Não é por isso, é pelo fato deste homem que eu pus esta aqui.*

Este marcador **riqueza/pobreza** levou o Isidro a hesitar sobre a ordem da sua sequência, pois apesar de ter colocado correctamente a imagem D e E acaba por reconhecer que este marcador não condiciona a ordem temporal e que pode coexistir simultaneamente numa determinada época:

Isidro: *Não tenho muita certeza, porque esta aqui tem dois candeeiros. Esta aqui parece ser uma casa mais rica e maior, pelas dimensões, pela maneira como se vestem, como vestem os bebés. Esta aqui parece uma casa mais pobre do que esta.*

Inv: *E por ser mais pobre ...*

Isidro: *Não quer dizer nada.*

Inv: *Então explica lá isso: Por ser pobre não quer dizer nada. Não quer dizer que é mais antiga?*

Isidro: *Que antigamente no 25 de Abril podia haver um ricoço que tinham mais coisas do que um pobre hoje em dia.*

Vários alunos mesmo de entre os mais novos procuram deduzir a partir da análise das imagens a condição e o **estatuto social** das pessoas representadas e servem-se por vezes deles para justificar o posicionamento das suas imagens. Os que o fazem deduzem e realizam generalizações a partir essencialmente do vestuário e adereços, muito embora alguns também o façam pelo tipo de habitação representado.

São principalmente os mais novos que identificam nas imagens reis, rainhas e princesas associando-as mais aos contos de fadas do passado, mais à fantasia. Já os mais velhos quando os referem parecem situá-los num contexto histórico, e alguns deles utilizam outros termos que indicam o elevado estatuto social que lhes parecem ter algumas das pessoas representadas nas imagens, ao referirem-se para além dos reis a nobres, duques, condes, senhores e cavalheiros. Esta terminologia usada principalmente pelos alunos no 4.º ano acompanha a mudança social que as imagens representam.

Relativamente à imagem B (Família da Idade Média), são principalmente os mais novos que identificam nela a figura mais importante da sociedade medieval, o rei. Por exemplo para o Filipe no início do 1.º ano através do vestuário infere sobre a figura masculina representada: *parece um rei e tem um fato de rei*, enquanto para o Paulo no mesmo ano sobre a mesma imagem a partir do adereço que lhe parece uma coroa deduz: *Porque tem reis e os reis já viviam há muitos anos* e quando lhe perguntei: *Por que achas que são reis? O que te faz pensar que são reis?* Respondeu: *Porque este tem uma coroa*. Entre os mais velhos, para além de a associarem à época dos reis, como explicitamente refere o Ricardo no 4.º ano: *... típicos da época dos reis e aqui acho que é um rei*. Há alunos que reconhecem nela grupos sociais da Idade Média para além do rei, o da nobreza: *Esta aqui parece que é um rei ou um nobre*”, como afirma o Isidro neste mesmo ano.

Mesmo entre os mais novos alguns indicam a presença de uma pessoa negra nesta imagem mais pela diferença de pele do que pelo que representava na sociedade da época. Assim alguns alunos simplesmente o apontam como faz o Alberto no início do 1.º ano: *É castanho, é preto*, ou o Júlio no final do 1.º ano: *tem aqui um homem que é preto*, ou o Silvério afirmando simplesmente: *É preto*. Só no 4.º ano os alunos são capazes de estabelecer uma relação causal da presença do negro com a escravatura ao referirem-se à sua condição, como refere a Mariana quando afirma ver nesta imagem *um escravo*, ou mesmo o José Nuno: *Porque já é antiga, porque tem um escravo aqui*”, enquanto a Bernardete deduz: *Parece um escravo. É do tempo da escravidão*. Sobre a escravatura o Ricardo explica o que sabe acerca dela aplicando conhecimento histórico aprendido nas aulas de História: *Porque no que eu via antes, os negros eram quem estava sempre a ser criados dos outros mais ricos e não havia muitas pessoas brancas a trabalhar para os outros*.

Sobre a prática da escravatura apenas uma aluna, a Bernardete do 4.º ano, se refere a ela como presente em várias épocas ao longo da sequência das imagens, utilizando-a como marco temporal ao sequencializar as suas imagens, reconhecendo dois grandes momentos na evolução da História, o período em que existia escravatura e após a abolição da escravatura. Relativamente à imagem C (Família dos Viscondes de Santarém) a partir do vestuário infere: *Estas calças usavam-se já no tempo da escravatura. E a escravatura já é há muito tempo*, enquanto na imagem D (família Burguesa) justifica o seu posicionamento pela presença de criadas e já não de escravos: *Porque as senhoras já não são escravas, têm vestidos de criadas*. Em relação à imagem

E (Família do Estado Novo) a aluna tece considerações sobre as condições de trabalho da mulher na sociedade na época do Estado Novo: *Porque já são as mulheres que trabalham, já não têm ajuda como empregadas. Antigamente eram mais ricas as pessoas e aqui já não tem dinheiro para ter empregadas.*

Revelou-se nos comentários dos alunos o considerarem uns que antigamente havia mais riqueza ao referirem por exemplo casas muito boas, tipo palácios, com empregados, vestuário de luxo, etc., enquanto que outros acham que antigamente havia menos riqueza.

Relativamente à imagem da Família Burguesa, os alunos mais novos identificam principalmente pelo vestido sumptuoso da senhora que se trata de uma “princesa” como refere o Guilherme no início do 1.º ano, mas também nas outras duas entrevistas: *Porque a princesa tem um vestido comprido.* O Daniel no final do 1.º ano distingue perfeitamente o estatuto da senhora do da empregada: *Ela é uma princesa, está ali a empregada,* e chega mesmo a compará-la até com uma rainha: *Para mim parece-me uma rainha está assim com um fato dourado.*

Entre os mais novos, para alguns alunos o facto de ter empregada, e de considerarem por isso que têm melhores condições económicas, foi um indicador que convocaram para justificar considerá-la mais recente que a imagem da família do Estado Novo. Por exemplo no final do 1.º ano a Mafalda justifica a posição mais recente da imagem C (Família Burguesa): *Porque já têm empregadas,* por comparação com a imagem D, a Daniela no 2.º ano deduz de igual forma: *Está aqui uma senhora, já havia empregadas, antigamente não havia,* também o Filipe expressa o mesmo raciocínio: *Tem empregada e esta não tem”* Poucos são de entre os mais velhos os que se baseiam neste indicador para justificar o ser mais recente, no entanto alguns ainda usam este comentário *já tem empregada,* como por exemplo a Belinda no final do 3.º ano.

A maioria dos alunos mais velhos, associam o ter empregada mais do que a condições sociais, a haver ou não haver nesse tempo, uns dizem que já há, outros havia e agora não há, como o refere a Mariana no 4.º ano encontrando diferenças a este nível entre estas duas famílias, a da imagem D e a E: *Aqui havia criados, neste tempo havia criados e nesta aqui (5.ª) não havia criados eram as mulheres que trabalhavam em casa,* mas estabelece já generalizações sobre as diferenças sociais entre homens e mulheres na época do Estado Novo: *Porque antigamente os homens iam trabalhar para o campo e ele está a chegar do trabalho* e acrescenta: *Porque antigamente só as mulheres trabalhavam em casa. E aqui está uma senhora a trabalhar em casa.*

Os alunos a partir do 3.º ano conseguem associar a condição social das pessoas representadas a designações e títulos de nobreza convencionados pela sociedade para a hierarquização social. Inicialmente a Anabela ao observar a imagem D (Família Burguesa) comenta: *Parece mais assim com damas, com empregadas, com vestidos um bocado antigo, por causa dos vestidos*. No final do 3.º ano a aluna ao comparar a imagem C com a D sente esta preocupação em situá-las no tempo por diferenças a nível social, atribuindo-lhe um título nobiliárquico que se enquadra com o estilo de vida aparente das pessoas representadas na imagem C: *Eu nesta não tenho a certeza porque não sei se primeiro vieram... Eu acho que primeiro vieram os duques e depois as pessoas assim. Aqui não estou a dizer que sejam duques*. Também o João Miguel a partir do vestuário das pessoas representadas na imagem C deduz a sua condição social: *São roupas assim tipo de condes*. Relativamente à imagem D (Família Burguesa), surgem designações que revelam estatuto social mas não título nobiliárquico, nomeadamente o de “dama” para a senhora e o de “cavalheiro” para o senhor. Por exemplo o Paulo justifica o ter colocado em 4.º lugar a imagem D: *Porque aqui a roupa deste senhor parece de um cavalheiro. E aqui parece-me a roupa mais recente do que a 3.ª*.

Referimos anteriormente que nenhum aluno soube identificar a família dos duques de Bragança presente nas duas últimas imagens.

Ideias-chave

Para a justificação do posicionamento das imagens os alunos procuram identificar marcadores da mudança ao nível da cultura material e vida quotidiana (vestuário, habitação, recheio da casa, progresso tecnológico) e indicadores económicos e sociais (rural/urbano; riqueza/pobreza e estatuto social). Os alunos no final do 2.º ano, 3.º e 4.º anos procuram mais detalhes nas imagens ao nível dos marcadores da cultura material, revelando mais competência na leitura de imagens, revelando uma maior capacidade em proceder a generalizações. O vestuário foi o marcador mais referido, seguida do da habitação, e o progresso tecnológico é salientado principalmente pelos alunos do final do 2.º ano e 4.º ano, mais despertados para este tipo de marcador possivelmente devido a várias actividades implementadas nesses anos. As incorrecções na sequencialização das imagens do meio, principalmente da imagem do Estado Novo, está em parte associada a considerarem o rural como mais pobre e por isso mais antigo. Mas a partir do final do 3.º ano, e principalmente no 4.º ano, quando se referem ao rural este não é considerado

um factor de menor desenvolvimento, podendo coexistir com situações económicas e sociais opostas numa mesma época.

8.2.4. Suporte material da evidência histórica

Verificámos que foram poucos os alunos, e não apenas os mais novos, que elaboravam comentários estéticos sobre as imagens, baseando-se no suporte material da imagem ao nível da técnica utilizada (desenho, pintura ou fotografia), mas também na qualidade da imagem, para justificar o seu ordenamento. A maior parte deles reconheceu que não era uma estratégia segura e por isso a conjugaram com outras estratégias.

Seleccionámos propositadamente imagens só a cores, por se ter constatado na literatura que o tipo de imagem utilizado parece ter condicionado em algumas investigações a ordenação das imagens pelos alunos, principalmente pelos mais pequenos que associam imagens a preto e branco com sendo mais antigas e a cores mais recentes, evidenciando estes geralmente uma concepção de progresso ao nível tecnológico pela inexistência no passado de fotografias ou de estas serem inicialmente a preto e branco. Preocupámo-nos também em seleccionar imagens produzidas no tempo a que se reportavam, com excepção da imagem A (família da Pré-História), para indagar em que medida os alunos eram capazes de relacionar a produção da fonte icónica com o momento passado a que estas se reportavam.

Assim nesta categoria identificámos três subcategorias:

- **qualidade da imagem;**
- **cor e tonalidade;**
- **técnica: desenho, gravura, pintura ou fotografia.**

8.2.4.1. Qualidade da imagem

Um dos argumentos para justificar o posicionamento da imagem B (Família da Idade Média), embora destacado por apenas cinco alunos no total dos alunos entrevistados, foi o de se basearem na qualidade da imagem, considerando-a mais apagada, mais difícil de ler, mais desgastada pelos anos e por isso mais antiga. O Filipe no início do 1.º ano comenta sobre ela: *Porque esta imagem está assim um bocado que quase nem se vê e este está aqui com um homem com um bocado que nem se vê*, e insiste nesta ideia ainda mais no final do ano: *Porque esta aqui está assim, mais ou menos escurinha e esta nota-se quase tudo e nesta não se nota quase nada*. O Silvério

no início do 1.º ano manifesta também dificuldade em lê-la: *Porque aqui não se vê muito bem*, o mesmo é salientado pelo Tiago: *Porque esta não se consegue ver tão bem como esta*. Também no final do 3.º ano o Miguel realça a dificuldade em lê-la por estar desfocada. Em contrapartida em vários momentos os alunos vão tecendo comentários sobre a boa qualidade visual das restantes imagens, mesmo nas que reconhecem que são fotografias de pinturas ou de gravuras. No final do 2.º e 3.º anos e 4.º ano aplicam a terminologia correcta para classificar as imagens, reconhecem as que são pinturas das gravuras, verificando-se a aplicação de competências adquiridas nas actividades implementadas na sala de aula, sobre o suporte material da evidência.

8.2.4.2. Tonalidade e cor das imagens

Para além da qualidade das imagens é principalmente pela cor e diferença de tonalidade das imagens que alguns alunos encontram argumentos para a justificação da sua ordenação, considerando as imagens mais escuras, mais “acinzentadas” ou “acastanhadas” como mais antigas e as mais “clarinhas”, “com mais cor” como mais recentes.

O Pedro no 2.º ano é um dos alunos que se serve principalmente desta estratégia, embora associada a outras para justificar a sua ordenação. Assim em relação à imagem A justifica: *porque está mais escuro*, considerando a imagem C (Família Burguesa) mais antiga do que a imagem B (Família da Idade Média) porque esta *é mais cinzenta*, enquanto a imagem D (Família do Estado Novo) é mais recente que a imagem B *porque esta tem cor e esta não tem quase cor*. Esta estratégia contribuiu para que este aluno propusesse uma ordenação pouco lógica cronologicamente, trocando a imagem B pela C.

Também ao nível das duas fotografias da família dos duques de Bragança alguns alunos procuram diferenças ao nível da qualidade destas pela intensidade de luz e cor. O Aberto no 2.º ano encontra assim explicação para ter colocado a imagem F depois da imagem E: *Porque eles aqui estão ...a fotografia aqui está mais clarinha e esta não, está mais escura*. A Belinda no final do 3.º ano sobre o posicionamento destas duas imagens justifica: *Porque também pela maneira como está tirada, esta tem mais cor e esta menos*.

Mesmo os melhores alunos procuram inferir a partir das imagens pistas ao nível da sua qualidade técnica que ajudem a justificar o seu posicionamento, como por

exemplo a Anabela no final do 3.º ano: *Estas duas últimas estão a cores, mas estas também estão a cores, mas isto mais a cores mas de agora.*

Apesar de não se ter utilizado nenhuma imagem a preto e branco, há mesmo alunos que manifestam a sua convicção de que as imagens a preto e branco são mais antigas que as imagens a cores.

8.2.4.3. Suporte material a nível técnico

O tipo de imagem pode também influenciar e condicionar o posicionamento das imagens, muito embora isso não tenha sido muito significativo entre os nossos alunos. Tal como noutras investigações (Harnett, 1993; Barton e Levstik, 1996) verificámos que mesmo os mais pequenos reconhecem a diferença no tipo de imagens apresentadas, distinguindo gravuras ou desenhos, de pinturas ou fotografias. O tipo de imagens pode ter induzido alguns alunos a cometer erros, ao considerarem imagens de desenhos (que curiosamente designam por “bonecos” ou “bonequinhos”) mais antigas do que pinturas ou fotografias. Foi o que provavelmente aconteceu com o Filipe do 2.º ano que começou por esta estratégia, para justificar porque colocou a imagem D (família do Estado Novo) como sendo mais antiga que a imagem C (família burguesa): *Esta aqui parece que tem bonequinhos*” e compara-as distinguindo-as pelo tipo de suporte técnico: *Isto é um desenho e isto é uma foto de um quadro. O desenho tem uma criança.* Apesar de também o Silvério no final do 1.º ano ter constatado que esta imagem era uma gravura ao afirmar: *Esta é de bonecos. Estes parecem de bonecos*, isto não o induziu em erro e procurou nela outros marcadores. O Alberto no início do 3.º ano o primeiro comentário que faz sobre a imagem a imagem B (família da Idade Média) é sobre o tipo de imagem: *E na 2.ª parecem bonecos.*

O trabalho com fontes icónicas (nomeadamente reproduções de pinturas de várias épocas) utilizadas em várias sessões ao longo da implementação do projecto com os alunos mais velhos parece ter contribuído para que estes abandonassem a expressão “bonecos” também inicialmente usada por alguns alunos no início do 3.º ano e passassem a utilizar o termo “quadro”, “pintado” e “desenho” quando se reportavam a este tipo de imagem. Por exemplo no final do 3.º ano o Tiago sobre a imagem D afirma: *Porque isto aqui é pintado*, e o Bruno no 4.º ano sobre esta mesma imagem refere: *Porque este parece um quadro.* Vários alunos do 4.º ano basearam-se no texto escrito da imagem E (família do Estado Novo), associando-a à época de Salazar, ajudando-os a posicioná-la correctamente na sequência como anteriormente já se destacou.

Em relação às duas últimas imagens vários alunos se referem a elas como sendo fotografias actuais, e procuram diferenças técnicas entre elas. Por exemplo a Belinda justifica que a imagem G é a mais recente porque: (...) *a fotografia já é a cores e é nítida* e comparando-a com a F afirma: *Esta vê-se pela fotografia que é mais recente do que esta.*

Podemos concluir que para os nossos alunos não se evidenciou um dos problemas que alguns investigadores apontam, o de confundirem a imagem (fotografia) com o que está nela representado, ou seja os objectos, as pessoas, etc. (Harnett, 1993), sendo capazes de reconhecer que muitas das imagens são fotografias de reproduções de pinturas e de gravuras da época. Nunca perguntaram se deveriam ordenar as imagens atendendo ao que representavam ou pelo tipo de imagens em si. Pudemos detectar apenas dois casos em que isso poderá ter estar presente no início do 1.º ano, mas é um pouco extrapolação. O Guilherme poderá ter considerado que a imagem A (Família da Pré-História) poderia representar um desenho actual sobre a vida de tribos em África ao justificar o tê-la colocado em 2.º lugar na sequencialização: *Esta é África e andam despidos e fazem lareiras.* O Paulo poderá ter pensado que a imagem da Família do Estado Novo poderia ser mais antiga (colocada na posição 3) por indicar a cruz de Cristo como sendo um símbolo do cristianismo: *Este tem a cruz de Cristo*, mas não explica em que medida o crucifixo (objecto) condicionou a posicionamento desta imagem. Outros alunos também se referem ao crucifixo mesmo colocando a imagem correctamente.

Ideias-chave

Esta categoria, *Suporte material da evidência*, isto é, a qualidade da imagem, cor e tonalidade, é pouco utilizada pelos alunos para justificar a sequencialização das imagens e os poucos que o fazem usam-na conjugada com outras justificações. São principalmente os alunos do final do 2.º, 3.º e 4.º anos que reconhecem a diferença técnica entre as imagens (desenho, gravura e pintura) não condicionando este marcador o posicionamento das imagens a não ser no 1.º ano em que alguns dos alunos que consideram a imagem do Estado Novo como mais antiga referiram que esta é um desenho.

8.2.5. Processos explicativos e fontes do conhecimento histórico

Constatámos que os alunos ao justificarem a ordem das suas imagens utilizavam processos explicativos diferentes, assim como várias fontes de conhecimento para a identificação da informação histórica e cronológica das imagens.

Uns procediam de forma mais **narrativa**, construindo a partir das imagens uma história e por vezes atribuem papéis às pessoas representadas. Outros são muito sintéticos nos seus comentários e limitam-se a **descrever** simplesmente o que vêem na imagem sem estabelecer qualquer tipo de relação causal ou de proceder a inferências. Geralmente no processo explicativo a maioria dos alunos baseia-se na sua **experiência**, no conhecimento da vida quotidiana que possuem e isso reflecte-se nos seus comentários. Há alunos mesmo de entre os mais novos que procedem a explicações mais contextualizadas historicamente convocando **conhecimentos históricos** que já possuem, embora alguns não adquiridos ainda na **escola**, enquanto a aprendizagem de História na escola se reflecte nos mais velhos. No processo justificativo os alunos vão dando pistas, umas indirectas outras mais directas, sobre os conhecimentos históricos e cronológicos que possuem adquiridos em contextos muito diversificados, na **escola**, na **família**, na **catequese**, nos **livros** e nos **media**, que de certa forma os ajudaram na sequencialização das imagens e nas justificações que apresentaram.

Para esta categoria encontrámos quatro subcategorias:

- **construção de contexto narrativo;**
- **elaboração de contexto descritivo;**
- **explicação com base na sua experiência;**
- **explicação com recurso a conhecimentos históricos.**

8.2.5.1. Construção de contexto narrativo

São geralmente as crianças mais novas no início do 1.º ano que recorrem a esta estratégia para justificar a ordem das suas imagens, provavelmente por estarem habituadas no jardim-de-infância a contar, recontar ou a inventar histórias a partir das imagens dos livros de contos. Esta estratégia vai diminuindo ao longo dos vários níveis de escolaridade e só pontualmente é usada pelos alunos mais velhos em pequenos comentários.

Alguns alunos parecem querer com as imagens construir uma história com princípio, meio e fim, em que tendem a descrever uma acção com as mesmas personagens que se desenrola em vários momentos da vida, com um contexto comum

entre elas. Por exemplo a Filipa no início do 1.º ano começa por contar uma história em que procura explicar a mudança socioeconómica que encontra nas imagens: *Porque antes do Jesus ser assim ele era pobre com os filhos e depois eles encontraram dinheiro e compraram uma casa e comida para os filhos e depois ficaram ricos e conseguiram uma casa maior.*

O Nelson ao pressupor que as famílias C e D são as mesmas sente alguma dificuldade em explicar as suas mudanças por exemplo ao nível do vestuário, mas ao inventar uma história estas diferenças diluem-se na narrativa: *Porque ele antes foi às canhotas e depois não sei como é que mudou a roupa,* afirma em relação à imagem D (Família do Estado Novo) e após lhe perguntar por que a achou mais antiga que a 4.^a responde: *Porque antes de sair do trabalho, depois vai-se vestir e depois vai à mulher.*

Também a Maria no 2.º ano procede de modo semelhante quando explica a sua sequência: Primeiro viveram assim porque aqui nem sequer têm quase roupa, nem conseguem comer. Depois encontraram uma casa e viveram lá e depois a casa ficou velha e foi por aqui fora, mas quando se lhe pede para observar melhor as imagens, compara-as, descreve o que vê e consegue proceder até a inferências.

Ainda no 4º ano alguns alunos procuram nas imagens indicadores que permitam justificar o pensarem que nas imagens do meio se trata da mesma família. Por exemplo o Alberto afirma que as famílias da imagem C (família dos viscondes de Santarém) e D (família burguesa) são a mesma família: *A mulher parece-me que é igual. Acho que esta está a baptizar o bebé,* e continua: *E vi uma coisa que aqui está a baptizar o bebé e aqui nasceu,* o mesmo acontece com o Bruno mas entre as imagens D e E (família do Estado Novo): *Porque a senhora parece a mesma já com os filhos crescidos.* E após insistirmos para olhar melhor para as imagens afirma: *Eu continuo a achar que é a mesma senhora. A cara parece igual.*

Outros e em número mais significativo, sentiram mais dificuldade em estabelecer uma sequência narrativa entre as imagens, e procedem individualmente, contam para cada imagem uma história. Isto é bem evidente principalmente numa aluna, a Diana que no início do 1.º ano procede assim em todas as imagens, procurando nelas lições de moral e recomendações que os pais costumam dar aos filhos. Assim relativamente à imagem C (Família Burguesa) comenta: *Porque a gente quando se casa deve-se ter filhos. E também arranjar empregadas para lhe ajudar. Os pais para ajudar as mães. Para ter filhos, para trabalhar para ganhar dinheiro para eles.* Em relação por exemplo à imagem D (Família do Estado Novo) a história ainda é maior: *É os meninos*

que podem brincar e não ficar doentes. Quando está muito frio não ir para a escola. Quando está muito frio não sair de casa para não ficar doentes antes de ir para a escola. E para brincar. Esta aluna mantém este tipo de processo explicativo no final do ano, mas no 2.º ano deixa totalmente de o fazer e passa a elaborar um contexto mais descritivo do que vê nas imagens, o que reflecte de certa forma uma aprendizagem na leitura de imagens.

A Catarina no final do 3.º ano usa a mesma estratégia para justificar a anterioridade da imagem E (família do Estado Novo): Porque eles são muito pobrezinhos e a casa é muito pequenina. E depois também tem a lareira de antigamente, os móveis são antigos e as crianças estão... Eles não têm dinheiro para comprar e têm que pedir à mãe para comer um bocadinho e assim estão-lhe a pedir.

Quando procuram contar uma história as personagens são importantes, e por isso preocupam-se até em dar-lhes um nome foi o que aconteceu com o Tinoco quando descreve o que vê na imagem D (Família do Estado Novo): *Este é o Miguel e esta é a Joana. Esta é a Joana e este já me esqueci*, outros simplesmente referem *“está aqui o pai”, “a mãe”, “os filhos”, “a empregada”, etc.*

Este padrão de construir uma história a partir das pessoas das imagens foi também encontrado na investigação realizada por Barton e Levstik (1996) mas em crianças mais pequenas de cinco e seis anos. No nosso estudo embora sejam as crianças mais novas a evidenciarem este padrão no processo explicativo, este mantém-se esporadicamente em alunos mais velhos, mesmo no 4.º ano, paralelamente a raciocínios mais complexos. Por exemplo o Alberto (4.º ano) em relação à imagem da Família Burguesa comenta: A mulher parece-me que é igual. Acho que está a baptizar o bebé.

8.2.5.2. Elaboração de contexto descritivo

Algumas das crianças mais novas inicialmente sentiram-se inibidas em proceder a qualquer tipo de justificação mesmo que raciocinem de forma lógica quando procedem à sequencialização das suas imagens. Outros utilizam frases muito curtas, e há mesmo alunos que revelam ter dificuldade em explicar porque procederam assim, referindo simplesmente “não sei”.

São principalmente as crianças mais novas que procedem à elaboração de um contexto meramente descritivo, indicando alguns apenas as pessoas que vêem nas imagens. Por exemplo o Alberto no início do 1.º ano, embora sequencialize as imagens correctamente, procede um pouco assim em todas as imagens. Relativamente à imagem

A (Família da Pré-História) simplesmente refere: *Este está sentado com um pau, este está a levar paus e estes estão sentados*, em relação à imagem B justifica o seu posicionamento: *Porque esta: tem uma mesa, um velho, uma miúda*; na imagem C (família burguesa): *Vejo, uma senhora* e na imagem D (família do estado Novo): *Vejo um homem a levar o chapéu, vejo uma miúda, vejo um senhor sentado num banco, vejo uma senhora com uma panela*.

Outros neste processo descritivo deduzem qual o grau de parentesco das pessoas representadas, por exemplo a Juliana, no final do 1.º ano em relação à imagem C (família burguesa): *Vejo um bebé, a mãe e o pai* e o Tinoco, em relação à imagem D também se centra nas pessoas: *Porque tem uma senhora, tem um rapaz, tem um pai e tem um bebé*.

A partir do final do 1.º ano, e mais evidente ainda no 2.º ano, mesmo quando os alunos procedem à descrição das imagens para justificar o seu posicionamento, baseiam-se já em vários marcadores da cultura material: vestuário, habitação, mobiliário, iluminação, objectos, etc. Por exemplo o Júlio no final do 1.º ano descreve com minuciosidade tudo o que vê na imagem D (Família Burguesa): *Porque aqui está um senhor, aqui está um quadro e aqui estão as luzes, aqui está a lareira acesa, esta mulher está com o bebé ao colo e depois a mesa está aqui e depois esta mulher está de pé*, enquanto alguns continuam a ser muito sintéticos, por exemplo a Anabela no 2.º ano ao justificar o posicionamento da imagem D (Família do Estado Novo) simplesmente refere: *Está com umas calças e uma camisa*. Por exemplo no 2.º ano o Alberto agora preocupa-se em descrever o que observa para além das pessoas: *Deixa cá ver! Com um fogão, com uma porta, tipo duas portas, uma prateleira, um espelho e mais nada*.

Este padrão diminui bastante com o ano de escolaridade, muito embora um ou outro aluno no 3.º e 4.º ano o mantenham. Por exemplo no início do 3.º ano o Paulo sobre a imagem B (Família da Idade Média) justifica: *Porque os senhores estão a comer na mesa, que é um bocadinho velha*, e sobre a mesma imagem a Belinda descreve: *Vejo crianças, um cão, adultos, uma lareira acesa* e o João Miguel: *Uma casa, uma mesa, aqui a porta*.

Encontrámos também bastantes diferenças na capacidade de observação de acordo com a idade. Pudemos constatar que a partir do 2.º ano os alunos quando descrevem as imagens são muito mais minuciosos nas suas descrições, com uma maior capacidade de observação, e procedem já a um maior número de inferências, revelando também um

maior desenvolvimento em relação à compreensão temporal. Esta mesma constatação foi destacada nas investigações de Harnett (1993) e Barton e Levstik (1996).

8.2.5.3. Explicação com base na experiência e conhecimento

Outra das estratégias que os alunos utilizam para sequencializar as suas imagens baseia-se nos conhecimentos que têm sobre a vida social e material representada nas imagens como temos vindo a destacar, conhecimento esse que se fundamenta mais na sua experiência directa, na experiência adquirida no dia-a-dia, na sua cultura geral e nas suas vivências no seio **familiar** e **social**. Verificámos também, tal como Barton (2002) salientou, que o conhecimento factual, uma das quatro ferramentas que ele refere, a principal ferramenta cultural que os alunos utilizam para a sequencialização das imagens ao aplicarem conhecimentos que têm sobre a vida social e material no passado para a tomada de decisões. Esse conhecimento é adquirido em vários contextos, na escola, nos *media*, na família, em livros, etc.

É principalmente nas duas primeiras imagens (a A e a B) que os alunos aplicam mais os seus conhecimentos prévios, enquanto nas duas últimas se baseiam mais na sua experiência, outra das quatro ferramentas identificadas pelo autor referido. Na imagem da Família do Estado Novo também o fazem com base nas experiências relatadas pelos pais e avós, ou mesmo na sua própria experiência quando por exemplo a comparam com o que viram nas aldeias. Assim, é frequente nos vários anos de escolaridade descreverem a imagem A (família da Pré-história) com base no conhecimento prévio que possuem sobre este período histórico, adquirido pela visualização de **livros**, **filmes** e **documentários**, mas que nem sempre é assimilado correctamente, e só com a aprendizagem efectiva deste tema no ensino da História posteriormente vai sendo desconstruído.

Inicialmente os alunos até ao 2.º ano indicam que os seres representados nesta imagem eram homens macacos, usando expressões como: *porque tem os homens macacos*, mas a partir do 3.º ano embora alguns deles ainda mantém esta concepção tendem já a explicar a evolução da espécie humana. No final do 3.º ano a Belinda já utiliza o termo “género de macacos”. A Mariana no 4.º ano apesar de sua justificação se basear na sua experiência, no que ouve as pessoas dizerem sobre a evolução do homem esta utiliza termos mais adequados ao processo evolutivo do homem, como o de “descendentes” embora ainda mantenha o termo macaco em vez de “antepassado comum”, que se compreende por este período não ter sido trabalhado ainda na escola:

Porque a 1.ª as pessoas dizem que quem primeiro existiu foram... que os humanos são descendentes dos macacos. Estes aqui são um bocado parecido com os macacos, porque estes aqui não tinham casas estão a viver nas grutas e quase não têm roupa.

Concluimos que de todas as imagens é sobre esta que os alunos de todos os níveis etários mais conhecimentos manifestam, embora seja ainda um conhecimento prévio e por vezes com concepções erradas, alguns deles principalmente os mais novos sentem um certo fascínio pela Pré-História, como já anteriormente referimos. Por exemplo o Duarte no final do 1.º ano refere mesmo o que sabe ter aprendido sobre ela: *Porque assim já aprendi como os dinossauros morreram. Já sei como morreram, foram atacados por meteoritos.*

Em relação à imagem B os mais novos (1.º e 2.º anos) socorrem-se da aprendizagem realizada na **catequese** para justificar o seu posicionamento. Um número considerável no 1.º ano como vimos já anteriormente associou-o à época de Jesus e sobre ela tecem comentários sobre o que aprenderam da vida de Jesus na catequese. Para o Silvério no final do 1.º ano esta família *parece a família de Jesus*, e o José preocupa-se em justificar a sua posição na sequência através da sua localização temporal: *Porque quando Jesus existia isto já foi antigamente*. No 2.º ano as referências a Jesus vão diminuindo e o Filipe por exemplo reconhece uma certa parecença deste vestuário com o ainda usado pelos árabes: *Esta faz-me lembrar dos árabes, usavam assim e ainda usam. Este senhor aqui parece-me o Jesus*. São poucos os alunos dos mais velhos que associam esta imagem à época de Jesus.

A influência dos **media**, e em especial da **televisão** também ajudou por exemplo o Ricardo no final do 3.º ano a justificar o posicionamento desta imagem ao considerá-la da “época dos reis. Por esse senhor ter um chapéu do tipo que... já vi um documentário onde os reis usavam às vezes e tem assim, este senhor está a servir a comida à mesa.

Em relação à imagem do Estado Novo, só a partir do 2.º ano alguns alunos dos mais observadores encontram parecenças no vestuário e alguns objectos que dizem ver nas aldeias ou na casa dos seus avós, baseando-se na sua experiência de vida. Por exemplo o Paulo ao observar os pratos tende a encontrar parecenças com os que a avó tem em casa: *Acho que estes pratos são antigos* e depois acrescenta: *a minha avó tem um prato de 1924*. A Diana realça a particularidade dos brinquedos que lhe parecem antigos e comenta: *E estes brinquedos são de antigamente, agora nós não temos estes brinquedos* e continua a explicar porque a considera mais antiga do que a imagem da família burguesa: *Antigamente não tinham nada, só tinham brinquedos muito antigos,*

aqueles bonecos. Provavelmente em conversas tidas com familiares a Diana interiorizou que no passado, no tempo dos avós ou mesmo dos pais, as crianças tinham poucos brinquedos. Também a Filipa se centra nos brinquedos para justificar a anterioridade desta imagem: *Não é por ser mais pobres é os pormenores, as roupas, os brinquedos*.

Apesar de alguns alunos no 2.º ano lerem o slogan escrito: “A Lição de Salazar: Deus, pátria e família, a trilogia da educação nacional”, nenhum aluno até ao 2.º ano parece ter ouvido falar de Salazar ao contrário de alunos no início do 3.º ano, que em alguns casos os ajudou a posicionar a imagem na sequência, foi o que aconteceu com a Anabela que depois de ler o slogan reconheceu que era mais próximo por falar de Salazar: *Eu li isto aqui, por causa do que estava escrito (...) Deus, Pátria e Família a trilogia da educação*, muito embora desconheça o que significa: *Por que é complicado explicar a parte de baixo e tudo*. O Roberto Manuel reconhece que esta imagem: *Foi quando o Salazar existiu*, mas inicialmente não a colocou correctamente por a considerar menos evoluída a nível do progresso tecnológico e económico que as anteriores. O aluno realça que aprende bastante com os avós sobre essa época, embora por vezes distorça alguns dos comentários que diz ouvir, mas é capaz de estabelecer relações e comparações com o que ainda se passa nos nossos dias em algumas sociedades conservadoras da actualidade. Este aluno no final do 3.º ano aplica correctamente a informação histórica transmitida oralmente sobre determinadas práticas sociais na época de Salazar em relação à condição feminina: *As mulheres não podiam andar de calças, só podiam andar de saia. Eu digo isso porque a minha avó já me contou que naquela época ela nunca usou calças*. Reforça ainda, num outro comentário, o papel da sua avó como fonte de conhecimento sobre a época de Salazar: *Quando eu ouvi falar de Salazar a primeira vez, a primeira pessoa a quem eu perguntei foi à minha avó*. Esta mesma ideia sobre a condição feminina é transmitida no comentário da Anabela: *A minha avó ainda ela, na vida dela ela nunca usou calças. Aqui atrás os seres femininos está tudo com saias*. Vários alunos dizem conversar com os pais e principalmente com os avós, sobre o período antes do 25 de Abril, ou seja sobre a “época de Salazar” por acharem que “têm mais sabedoria” por “terem já vivido muito”. No final do 3.º ano a Bernardete resume o que ouviu dizer sobre Salazar: *A minha mãe e o meu pai disseram que o meu avô materno tinha morrido e tinha que fazer o que Salazar mandava. A minha mãe dizia que o meu avô teve uma vida muito dura por causa da maneira antiga*. Também o João Miguel relata o que ouviu o seu avô dizer: *O*

meu avô às vezes quando acontece aquelas coisas na televisão diz: “ Se fosse isso no tempo de Salazar não acontecia nada disto.

É de realçar a importância que a **família** desempenha através dos seus relatos de experiências vividas no passado, dos seus conhecimentos históricos, contribuindo para uma primeira abordagem da história e de transmissão de conhecimento histórico que de certa forma parece ter ajudado alguns alunos na justificação da ordem das suas imagens, mas também a relacionar as imagens com problemas sociais, económicos, culturais, ideológicos e políticos de determinados períodos históricos, mais concretamente com o período da ditadura.

8.2.5.4. Explicação com recurso a conhecimentos históricos

Não é de estranhar que gradualmente os alunos revelem uma maior informação histórica relacionada com a mudança ao longo do tempo, com base em conhecimento histórico, adquirido em vários contextos, mas principalmente na escola a partir do 4.º ano, por o curriculum deste ano contemplar temas de história de Portugal.

Alguns alunos mesmo de entre os mais novos, muito embora seja mais frequente nos alunos do 4.º ano, tendem a aplicar conhecimentos históricos, na utilização de termos específicos da disciplina, na designação de períodos históricos, assim como informação histórica sobre a mudança ao longo do tempo em termos de acontecimentos específicos e contextos socioeconómicos com base na cultura material, estabelecendo relações entre causas e efeitos, ou propondo até múltiplas causas, e por vezes até conseguem elaborar juízes de valor sobre essas causas.

Relativamente à imagem A (Família da Pré-Histórica) alguns alunos de entre os mais novos revelam já conhecimentos históricos sobre este período, utilizando terminologia histórica, como referimos já anteriormente sobre o sistema de datação, e como se depreende do comentário do Filipe no final do 1.º ano: *Porque no tempo dos pré-históricos eram assim todos nus. Comiam à mão*, mas também sobre a evolução do homem, como demonstra o Duarte no 2.º ano: *Porque nesta as pessoas ainda eram homo-sapiens, ainda não eram completamente pessoas* e descreve também como se caracterizava o seu modo de vida: “Em grutas, caçavam animais e faziam fogueiras com paus e pedras”.

O reconhecimento destes povos como primitivos, como afirma a Anabela no final do 3.º ano, *parecem mais primitivos*, são tidos mais como caçadores do que recolectores por vários alunos a partir do 3.º ano. O Roberto Manuel no início do 3.º ano descreve

como caçavam os animais e das suas peles fabricavam os seus agasalhos: *Porque no princípio os homens não usavam roupa. Ficavam sempre assim e tinham que caçar os animais com paus e faziam as próprias lanças que encontravam.* São vários os alunos que descrevem as actividades económicas dos “homens primitivos”, desde a caça, ao fabrico de instrumentos de caça (lanças em pedra), passando pelo fabrico das suas roupas a partir das peles de animais, à sua habitação (viviam e cavernas, grutas) e domínio do fogo. Por exemplo o José Nuno no final do 3.º ano explica: *Acho que esta é mais recente do que esta porque aqui parece que é uma gruta, porque eles não viviam em casas, vivam debaixo de uma gruta e matavam animais para comerem e vestiam-se com a roupa dos animais que matavam e esticavam as peles dos animais. Com as peles dos animais faziam a sua roupa.*

No 4.º ano por exemplo o José Filipe demonstra ter conhecimentos históricos e cronológicos sobre o aparecimento dos primeiros hominídeos adquiridos através de documentários na **televisão**: *Porque eu já vi vários documentários que eles viveram há milhões de anos os primeiros habitantes da terra.*

Relativamente à imagem B vimos já anteriormente que poucos alunos de entre os mais novos (somente três alunos) reconhecem que esta é do tempo dos reis, como o afirma o Paulo no início do 1º ano: *Porque tem reis e os reis já viviam há muitos anos fantasiando mesmo a partir do chapéu que este é um rei: Porque tem uma coroa,* também à Rita lhe parece um rei quando diz: *vejo um rei.* Reconhecem que estes vivem em castelos, ao afirmarem sobre a habitação, *parece um castelo,* como por exemplo a Mariana refere.

A partir do 3.º ano vários alunos associam esta imagem à “época dos reis”, e alguns procuram demonstrar conhecimentos históricos sobre a forma de governação dos reis, como por exemplo o Roberto Manuel no início do 3.º ano destaca: *Porque os reis foram os primeiros a governar o seu país a sua cidade, eles é que comandavam as pessoas para elas fazerem o que mandassem,* mas também sobre a sociedade da época, como por exemplo através do vestuário o Paulo no 4.º ano reconhece um grupo social da época: *Porque antigamente os guerreiros vestiam-se assim* e para o Isidro este vestuário era utilizado pela nobreza por isso para ele ao apontar a figura comenta: *Esta aqui parece que é um rei ou um nobre.* Estes comentários demonstram conhecimento e utilização de vocabulário histórico como o de guerreiros, nobre, rei.

Os mais velhos (somente no 4.º ano) associam a figura do negro à escravatura, reconhecida como uma prática normal do passado. Provavelmente o ter-se abordado

esta problemática neste ano nas aulas e na visita de estudo ao Museu dos Biscainhos levou a que um número considerável de alunos, aplicassem esses conhecimentos na exploração das imagens e ter-se reflectido nos respectivos comentários efectuados.

Sobre as imagens do meio poucos conhecimentos históricos são invocados pelos alunos dos vários níveis etários, isto de certa forma se compreende porque representam períodos históricos que não são historicamente tão mediatizados nem presentes no curriculum de história ao nível do ensino básico, no entanto a exploração de imagens e de objectos antigos através do museu de sala de aula no 2.º ano contribuiu para que alguns alunos estivessem mais atentos a estes detalhes na observação e consequente justificação do posicionamento da imagem da Família Burguesa na sequência proposta. Mesmo alguns alunos no início do 3.º ano sentem que é difícil de explicar em termos históricos a imagem C (Família dos Viscondes de Santarém) e só alguns alunos no 4.º ano a comparam com personagens da história nacional que estudaram (Vasco da Gama e Luís de Camões) que de certa forma se assemelham ao nível do vestuário, embora cronologicamente desfasados, muito embora um aluno a situe na época de Beethoven como anteriormente se destacou. Notámos, no entanto, que os alunos no 4.º ano estiveram mais atentos a todos os pormenores ao nível do vestuário, destacando em especial, os calções, os “collans”, as jaquetas, a particularidade das golas, os penteados e reconhecendo até que na época as crianças se vestiam como os “adultos em ponto pequeno”. Relativamente à imagem D (Família Burguesa) esperávamos que aplicassem mais conhecimentos históricos que tinham sido trabalhados sobre este período com os alunos do 4.º ano, quer pela exploração de algumas imagens da época, quer pela visita ao Museu dos Biscainhos. Só um ou outro foram tecendo alguns comentários ao nível do vestuário (luxuoso e rico) e da habitação identificando-a alguns com um palácio e outros apenas salientando que se tratava de uma casa rica e com empregada. É principalmente pelo tipo de iluminação que os alunos procuram aplicar os seus conhecimentos.

É sobre a imagem da família do Estado Novo que mais conhecimentos históricos os alunos mais velhos apresentam, algum desse conhecimento tinha sido transmitido pelos familiares através dos seus relatos como já destacámos no tópico anterior, mas parece ter-se reflectido também nos alunos do 4.º ano os conhecimentos adquiridos em algumas sessões ao longo do projecto, nomeadamente na exploração de imagens da época e sua localização temporal numa linha de tempo e em notícias de jornais deste período. Vários alunos demonstram ter compreendido quem foi Salazar, quanto tempo

governou, como se caracterizou o período da ditadura, até quando durou, o que marcou o seu fim, etc. Por exemplo o Bruno quando lhe perguntei quem foi Salazar responde sem hesitar: *Sei, era o senhor que governava antes do 25 de Abril e depois morreu e foi o Marcelo Caetano.*

Concluimos assim que os conhecimentos históricos que os alunos têm de um determinado período contribui para mais facilmente o reconhecerem e ajuda na sequencialização das imagens, mas isso nem sempre se aplicou a todos os alunos do 4.º ano que tinham já alguns conhecimentos sobre o Estado Novo e Salazar mas isso não se reflectiu no melhor desempenho na colocação correcta desta imagem, mantendo-se o mesmo número de alunos que a colaram correctamente no final do 3.º ano. Também constatámos que os alunos podem sequencializar imagens históricas sem terem conhecimentos de História, ou até saberem datá-las ou medirem a sua distância no tempo.

Ideias-chave

No parâmetro, *Processos explicativos e fontes do conhecimento histórico*, pudemos constatar que os alunos utilizam vários processos para sequencializar as imagens, variando a sua frequência com o ano de escolaridade. Assim são as crianças mais novas do 1.º e 2.º anos que utilizam como estratégia para justificar a ordem das suas imagens a construção de contextos narrativos, o contarem uma história para explicar a sua sequência ou contar uma diferente para cada uma das imagens. Também é sobretudo os mais novos que menos dizem quando explicam a sua sequencialização, revelando dificuldades em explicar porque colocaram as imagens numa determinada sequência e muitas vezes limitam-se a descrever simplesmente o que vêem na imagem ao nível dos marcadores da cultura material (vestuário, habitação, mobiliário, iluminação, objectos, etc.). Este padrão de mera descrição das imagens diminui no 3.º e 4.º anos, embora alguns alunos o mantenham, mas fazem-no de uma forma mais detalhada, com descrições minuciosas do que vêem. Outros alunos servem-se de uma outra estratégia a de recorrerem aos conhecimentos gerais que possuem adquiridos em vários contextos: livros, *media*, catequese, visitas, família, etc., aplicando esses conhecimentos à vida quotidiana no passado. No entanto, principalmente nos alunos do 1.º, 2.º e início do 3.º ano, por vezes esses conhecimentos não se revelam correctos levando-os a proceder a explicações pouco correctas. Gradualmente os alunos vão aplicando conhecimentos históricos adquiridos em vários contextos, mas é a partir do 4.º ano que mais se torna

evidente a aplicação desses conhecimentos nas justificações dadas à sequencialização das imagens.

8.3. Ideias acerca da mudança histórica

Procurámos também perceber que ideias apresentam os alunos do nosso estudo acerca da mudança histórica a partir da análise cruzada e holística das questões da entrevista e em particular da questão 8 introduzida na 3.ª entrevista no 2.º e 4.º anos: *O que é que achas que mudou ao longo do tempo? Porquê*, o que possibilitou identificar várias tendências na forma de pensamento dos nossos alunos acerca da vida ao longo do tempo: *Como percebem a mudança histórica? Que indicadores convocam para explicar a mudança? O que terá contribuído para essa mudança? Qual o ritmo e a direcção da mudança?*

Para a análise das ideias dos nossos alunos acerca da mudança histórica partimos dos três tipos de tendências identificadas em Barton (2001c):

- ideias de progresso e mudança;
- ideias de mudança por questões individuais ou por factores sociais;
- ideias de evolução e diversidade na mudança.

Sentimos, no entanto, necessidade de proceder à construção de uma categorização mais adequada às ideias propostas pelos alunos no nosso estudo já que se tratava de alunos de idades entre os 6 e os 10 anos. Assim identificaram-se as duas categorias seguintes:

- ideias de evolução da mudança com base no progresso linear;
- ideias de evolução da mudança com base na diversidade da mudança.

8.3.1. Mudança como progresso linear

Nesta categoria integram-se as ideias dos alunos que entendem a mudança ao longo do tempo como evolutiva de forma linear, num crescendo atendendo a uma melhoria contínua resultando do progresso tecnológico, material, económico, social e intelectual ao longo dos tempos. Os alunos tendem a usar expressões que revelam uma melhoria contínua “é melhor”, “já tem mais coisas”, “já tinham”, “já estão mais evoluídos”, “mais modernos”, “mais avançados”, associadas a vários marcadores da cultura material: vestuário, habitação, objectos, tecnológico, etc. Os alunos embora reconheçam diferenças entre o passado e o presente, identificam situações de simultaneidade e de permanência. Consideram no entanto, que a mudança ocorre numa

sequência progressiva ao longo do tempo, e vêem o passado como deficitário ao compará-lo com o presente usando frequentemente expressões, “ainda não tinham”, “ainda não havia”, “não usavam”. Os alunos que evidenciam esta concepção de mudança tendem a pensar na evolução de forma positiva, em desenvolvimento, em avanço ao longo da história a vários níveis, económico, social, cultural e político.

Verificámos que os alunos que têm esta percepção do desenvolvimento histórico numa perspectiva de progresso linear, se reflectiu no modo como ordenaram as suas imagens, o que terá contribuído para que um número bastante significativo de alunos dos vários anos de escolaridade tendessem a considerar a imagem da Família do Estado Novo (imagem D ou E consoante o nível de escolaridade) como “mais pobre”, “com menos coisas”, “menos evoluídos”, que as imagens da Família dos viscondes de Santarém (C) e da família burguesa (C e D) como de famílias “mais ricas”, “com mais coisas”. Maioritariamente os alunos que procederam assim propuseram como sequencialização das suas imagens a tipologia 2 (A-B-D-C-E-F para os do 1.º e 2.º anos e A-B-E-C-D-F-G para os do 3.º e 4.º anos), sete alunos no início e final do 1.º ano, 13 no final do 2.º ano, nove no início do 3.º ano e sete no final do 3.º e 4.º anos (quadros n.º 1 e 2). Também os alunos que ordenaram as suas imagens pelas tipologias 5, 6, 9 e 10 (1.º e 2.º anos) e 4, 5 e 6 (3.º e 4.º anos) concebem a evolução nesta perspectiva, mas com uma variação grande ao nível dos marcadores enunciados e no tipo de processos explicativos utilizados. É de ressaltar no entanto que muitos destes alunos, principalmente os mais novos do 1.º ano, que colocaram as imagens nestas tipologias não verbalizem explicitamente esta concepção de evolução embora indirectamente pela ordenação das imagens isso se reflecta. No entanto, o colocar certo ou errado as imagens na sequência não pode por si só reflectir maior ou menor concepção de mudança nesta perspectiva de progresso linear, há alunos que apesar de colocarem correctamente as suas imagens também apresentam ideias de uma concepção de evolução linear e progressiva, condicionada pelas próprias imagens da sequência.

Seleccionámos alguns exemplos de alguns excertos em que esta concepção de evolução está bem evidente nas explicações à ordenação das imagens e à resposta à questão 8 que foi apenas colocada na última entrevista no 2.º e 4.º anos.

No início do 1.º ano os alunos maioritariamente apenas descrevem o que vêem na imagem, e só relativamente à primeira imagem é que referem que é antiga porque *antes não tinham casas* (Duarte), *naquele tempo não tinham casas* (Catarina), e só o José explica com base no **progresso tecnológico** porque considera a imagem D (Família do

Estado Novo mais antiga que a imagem C (Família Burguesa): *Porque tem velas. Antigamente não era luz era velas. E nos castelos eram tochas.* Também se baseou no progresso tecnológico o Paulo para justificar o ter colocado a imagem C como mais recente que a imagem D, ao observá-la aponta, tendo-lhe perguntado o que estava a apontar: *É uma lâmpada (candeeiro)* responde.

No final do 1.º ano os alunos verbalizam um pouco mais, e por exemplo o Hélder compara e ordena as imagens com base no **progresso material ao nível do vestuário e da habitação**: *Porque já tem uma roupa melhor do que esta, uma casa melhor, do que esta imagem.* A Rita ao explicar a sua ordenação começa por referir-se ao **progresso económico** que caracteriza a evolução do homem: *Esta é muito antiga porque nós hoje não estamos assim, não estamos pobres estamos ricos.* Relativamente à imagem E (1.ª imagem da família dos duques de Bragança) comenta que esta é mais próxima de nós porque: *Parece mais rica porque tem assim umas coisas novas e uma casa nova.* A ideia de **passado como tecnologicamente deficitário**, por referência ao que ainda não existia, por exemplo não havia carros, só transportes puxados pela força animal, é de tal forma marcante, que um dos alunos, o Filipe trocou a ordem das imagem E e F justificando: *Pois, porque esta aqui antigamente havia carroças e não havia carros.*

No 2.º ano os alunos inferem já das imagens um conjunto de marcadores de mudança que lhes permite perceber e explicar a mudança de uma forma progressiva e linear. À pergunta, ‘Porque razão te parece que umas são mais antigas do que outras?’ a Maria deixa transparecer a ideia de evolução progressiva: *Porque as coisas já são mais antigas. Primeiro ficam assim. Aqui começam a desenvolver, já está a ficar mais perfeitinha. Aqui melhor, até chegar à última. Cada vez as coisas ficam melhores.*

O Guilherme procura nos **marcadores do vestuário** argumentos que o levam a justificar a sua ordenação correcta e o ter colocado na 4.ª posição a imagem da Família do Estado Novo: *Porque aqui eles já têm chapéus e aqui não. Calças, camisa e aqui não tem camisa. Antigamente não usavam camisa.* Em contrapartida o Alberto justifica por **melhores condições materiais** ao nível da habitação, o considerar a imagem C (Família Burguesa como mais recente que a imagem D (Família do Estado Novo): *Porque esta aqui está mais ..., porque esta aqui já está com uma casa melhor, já está com mesas, já está com pratos, com lareira.*

É principalmente entre a imagem A e a B que os alunos em geral e em particular os do 2.º ano destacam uma evolução em termos de maior progresso. Assim a Juliana refere-se à imagem B apenas ao nível do vestuário: *Porque aqui as pessoas não têm*

roupa para vestir e aqui já têm, enquanto outros alunos destacam um conjunto de marcadores da cultura material, como por exemplo o Nelson: *Porque a 2.^a já tem uma casa, já tem comida, já tem roupas e já tem bancos e também já tem cobertores*, ou o Silvério: *Já tinham comida. Estes já tinham casa e estes não*. Também o José se centra na **evolução progressiva ao nível da habitação** para justificar o que mudou ao longo do tempo: *porque aqui tem casas e aqui está uma caverna, aqui tem uma casa pequeninha. Quais são as mais antigas, pelas cavernas, pelas casas. A partir daqui é uma caverna e depois é tudo casas. E esta casa aqui já é mais moderna*.

A Filipa preocupa-se em destacar a mudança em termos de progresso tecnológico ao nível dos materiais de construção, mas também ao nível do vestuário e das mudanças económicas e sociais:

A casa é antiga, parece que é feita de madeira. E não é tão sofisticada como esta (6.^a). A outra a 3.^a já começaram a evoluir para roupas mais chiques e casas sem ser feitas de madeira, já com tijolos. Tijolos! É de tijolos. E as roupas já eram mais chiques, já havia empregada, já havia mais comida. Não era como nestas, aqui não havia empregadas, nem havia muita comida.

Em relação às duas últimas imagens salienta o desenvolvimento e semelhanças com a realidade actual: *Aqui já evoluíram mais, aqui as roupas já são mais parecidas com as nossas. A casa já é mais parecida, mas já é mais renovada. Os brinquedos já são mais parecidos com os nossos, as roupas dos bebés*.

O Nelson salienta também a **evolução nos materiais de construção** ao comparar a imagem B com a D ao colocá-las seguidas: *Aqui já tem janelas, assim sem grades e não tem janelas em cima da porta*. Já o Júlio compara a imagem C com a D a nível de progresso tecnológico e arquitectónico para justificar a troca entre as duas imagens: *porque esta já não é igual a esta, porque esta já tem um candeeiro. Já tem lareira que não é desta e também a casa já é um bocadinho nova*.

Embora haja uma relativa proximidade nas ideias de progresso linear entre os alunos do 2.º e 3.º anos, estas foram mais frequentes no 3.º (com 29 ocorrências) do que no 2.º ano (21 ocorrências), isto porque neste ano alguns dos alunos alteram a sua forma de pensar em termos concepção de mudança ao longo do tempo, passando a ter uma visão das coisas como mudança (diversidade na mudança) e não tanto como progresso linear como no tópico seguinte se constata.

No início do 3.º ano o Roberto Manuel explica a sua sequência em termos evolutivos através do **progresso a nível do vestuário**, da **habitação** e **tecnológico**:

Porque esta aqui estão todos mal vestidos a casa é muito humilde. E tem pouca coisa em casa. As pessoas estão mal vestidas, quando descreve a imagem B, mantém quase o mesmo tipo de comentário no final no ano, mas conclui que as condições não eram assim tão boas isto quando comparado com o presente ou pelas imagens seguintes: *Aqui porque a casa é apertada, e não tem muitas condições, as pessoas estão apertadinhas na mesa, acho que a casa não tem muitas coisas, quer dizer aqui não tem como agora, a mobília é mais antiga.* Sobre a imagem C (Família dos viscondes de Santarém) realça o vestuário e os adereços: *já estão melhor vestidos ...As meias altas e as botas por aqui. Já é um bocado mais avançado,* enquanto na imagem D (Família Burguesa): *Já há candeeiros, as roupas já é um bocadinho mais moderna.*

A explicação dada pela Guilhermina em relação à ordenação das suas imagens exprime de forma clara a ideia de mudança em termos de progresso, salientando os marcadores mais evidentes em cada uma delas que a ajudaram nesta tarefa. Ao justificar a posição da imagem B baseia-se na casa e no recheio desta: *Aqui já tinham casas, já tinham mesas, pratos, já tinham mesas que não tinha aqui* e sobre o seu vestuário refere: *Já são melhores do que aqui.* Relativamente à imagem da família do Estado Novo que a coloca na posição 3 enuncia algo que tecnologicamente considera um avanço em relação à anterior a existência de vidros na casa: *Já tem casas, já tem roupas, já tem mesas, já tem vidros.* O progresso tecnológico a nível energético é apontado na imagem D: *Aqui já tem luz* ao referir-se ao candeeiro. E é ao nível do vestuário que encontra explicação para considerar a imagem C (Família dos Viscondes de Santarém) como mais recente que a imagem do Estado Novo: *Aqui veste-se melhor do que se vestia aqui, ou aqui. Já tem, é mais evoluída.* E embora incorrectamente assume a imagem D (Família Burguesa) como temporalmente mais próxima de nós por deduzir pelo candeeiro visualizado que já tinham electricidade: *Já tinha luz, já tinha electrodomésticos, sofás.* Em relação às duas últimas imagens é pelos marcadores de cultura material e pelo progresso tecnológico que procura explicar a sua posição: *Esta aqui já tinha espelhos, já tinha luz, já tinha electrodomésticos.* Esta aluna Guilhermina no final do 3.º ano coloca as imagens correctamente mas mantém o mesmo discurso em termos de concepção de mudança com base no progresso embora reconheça o período temporal a que se reportam algumas imagens. Por exemplo em relação à imagem B reconhece diferenças na forma de vestir: *Porque eles têm assim uma roupa um bocado esquisita. As vestes, tipo assim um véu na cabeça. A lareira é melhor que a anterior.* Compara as imagens C e D com base no progresso material ao nível do recheio da casa,

do vestuário e da tecnologia: *Já há quadros, as pessoas já estão mais bem vestidas, as coisas já são mais recentes do que na figura anterior*, refere em relação à imagem C enquanto na D destaca: *Porque aqui não havia candeeiros e aqui já havia*. Já no 4.º ano a aluna volta a colocar a imagem da família do Estado Novo como mais antiga que a imagem C e D com base essencialmente no progresso tecnológico: *Porque aqui não havia luz, tal como aqui (imagem C) mas a maneira de vestir era melhor do que esta* (referindo-se a imagem D), enquanto justifica o ser mais recente a imagem D *porque já havia luz* e ao nível do vestuário *a maneira de vestir já era mais evoluída*.

A ideia de progresso associado à **tecnologia pelo tipo de iluminação** foi um marcador que condicionou alguns alunos a posicionar a imagem da Família Burguesa mais próxima da actualidade do que a imagem da família do Estado Novo. O José no início do 3.º ano fá-lo justificando: *Porque já havia luz, candeeiros, já havia electrodomésticos*, assim como a Belinda: *Porque esta já tinham velas, já tinham luz e as senhoras já tinham outro tipo de vestidos, tinham roupas mais...* Esta aluna no final do 3.º ano sobre a troca destas imagens justifica-a estabelecendo já uma relação de causalidade temporal com base neste marcador: *Porque já há candeeiros e os candeeiros vieram mais tarde*.

O José Nuno no início do 3.º ano sobre a penúltima imagem destaca como marcador do progresso para além de ter mais coisas, estas serem melhores, o **conforto** proporcionado pelo progresso tecnológico é um indicador importante: *Porque nesta aqui já havia aquecedor, já havia mais condições, tem mais coisas que antigamente não havia*.

Para além da **tecnologia, do progresso energética e da melhoria ao nível do vestuário** o José Filipe no início do 3.º ano destaca um outro factor, a **quantidade** como marcador de progresso em relação à imagem da Família Burguesa: *Tem luzes e começaram a haver sofás e a roupa já começa a haver mais roupa*. No final do 3.º ano o mesmo aluno inclui como sinal de progresso a existência de electricidade associada à visualização dos candeeiros: *Aqui porque já há electricidade. Aqui não havia os sofás mais (confortáveis, melhores)*, mas também identifica permanências ao nível do vestuário: *Porque a roupa é ... ainda há desta roupa assim tipo camisas, mas também umas parecidas com as outras*.

Para o Bruno a **qualidade de vida** é um factor determinante na sua concepção de progresso referindo-se a esta imagem (Família Burguesa) comparativamente às anteriores: *Que evoluiu mais, já têm outras coisas melhores* e ao perguntar-lhe o que

encontrava de melhor identifica o progresso tecnológico como determinante: *Não vejo nenhum candeeiro e aqui já tem candeeiros. E os quadros já são mais modernos.* No final do 3.º ano o aluno expressa mesmo a ideia de progresso linear usando frequentemente a palavra “evoluiu”: *Aqui (2.ª) já evoluíram, já não estão assim, já têm uma casa, já estão mais recentes, um bocado, já não são homens da pedra.* Em relação à imagem C (Família dos Viscondes de Santarém refere-se à dimensão da casa e ao mobiliário: *Aqui as roupas já evoluíram. As casas são maiores. As mobílias já avançaram. Estas já avançou mais, já evoluíram mais, as roupas, as casas já estão maiores, não estão como estas.* E ao comparar a imagem C com a D conclui: *Parece-me quase igual. Aqui (4.ª) parece que está mais evoluída as roupas, porque aqui ainda mais, aqueles fatos curtos, esta já está mais ou menos melhor.* Relativamente à imagem da família do Estado Novo apesar de reconhecer a diferença social na condição da mulher continua a exprimir ideias de progresso: *Aqui já é Salazar. Depois as mulheres já trabalham mais. As roupas estão mais avançada, são tipo quinta. Depois as mobílias já estão melhores.*

A preocupação com a **qualidade** (“é melhor”), com a **quantidade** (“já tem mais coisas”) e o **conforto** mantém-se e é enfatizada mais ainda por alguns alunos no final do 3.º e 4.º anos.

Por exemplo José Nuno no final do 3.º ano para justificar o posicionamento da imagem D (Família Burguesa) fá-lo com base no progresso tecnológico, nas condições económicas e sociais: *Porque aqui já tem luz, já tem uma empregada, tem a lareira também, têm já o banco para se sentar, acho que é melhor do que este aqui. Aqui tem dois candeeiros aqui não tem.* Também o Tiago no final do 3.º ano continua a proceder de igual forma para justificar a anterioridade da imagem da família do Estado Novo com base no progresso económico: *Porque são mais pobres* e ao comparar com a imagem da Família Burguesa argumenta: *Porque estas mesas já são melhores, as cadeiras. As casas já são maiores (4.ª), porque esta (3.ª) tem janelas pequenas e os brinquedos são diferentes.*

No 4.º ano utilizam com mais frequência expressões que reflectem a ideia de progresso, como “avançada”, “evoluída”, através de uma leitura mais global da imagem, que lhes permite concluir nesse sentido, como o faz por exemplo o Ricardo: *Porque aqui as pessoas ainda não têm tanta evolução como estas de aqui e ainda não vivem em casas* ou a Irene: *Porque aqui a maneira de ela estar vestida é um pouco diferente da*

daqui. Aqui acho que a roupa já está mais evoluída do que a daqui ou simplesmente como afirma o José Marco: *É mais avançado*, ao referir-se à imagem C em relação à B.

No 4.º ano, os alunos que mantêm esta concepção de evolução com base no progresso, destacam para além dos marcadores habituais: o vestuário, a habitação, o seu recheio e da evolução tecnológica, também as **condições económicas e sociais**. Está bem presente em toda a entrevista da Catarina que justifica a anterioridade da imagem da família do Estado Novo: *Porque eles ainda são pobres. Ainda usam roupas mais fracas, ainda moram em casas velhas*. Compara em termos de progresso económico com a imagem D (Família Burguesa) que a coloca como mais recente, na posição 5: *Porque esta já é mais requintada, já é mais rica do que estas todas, já se vê aqui coisas de ouro. A casa é mais rica. Não é tão antiga, por que se vê uma casa que dá um ar que é muito rica, não são como estes, mais pobres*.

Embora sejam poucos, há alunos no 4.º ano que continuam a pensar o **passado como deficitário** comparado com o presente, mas reconhecem atributos próprios de uma época. Por exemplo a Paula ao comparar a imagem B com a C constata que na primeira: *Ainda não estão bem vestidos, ainda têm poucas coisas, coisas antigas*, enquanto na C deduz: *Entre as duas porque esta já moram num palácio, tem mais coisas, são mais chiques*.

Concluimos que em todos os anos de escolaridade os alunos tendem a apresentar ideias que se relacionam mais com a concepção de progresso linear, associadas a marcadores da cultura material (vestuário, habitação, objectos), mas também ao progresso tecnológico e energético, que se reflectem na ideia que a mudança ocorre de forma linear, caminhando o homem para um melhor nível de vida, quer pela quantidade de bens, quer pela qualidade destes, tendo por isso uma visão do passado como deficitário.

8.3.2. Mudança como diversidade

Nesta tendência integram-se as ideias dos alunos que entendem a mudança ao longo do tempo não como evolução linear e progressiva, mas que existe diversidade na mudança, em que esta pode ter vários ritmos de mudança, assim como direcções diversas de mudança - permanências, simultaneidade, diversidade, ciclos e retrocessos. Enquanto, para haver progresso é necessária alteração (mudança) e avanço (desenvolvimento), a mudança nem sempre implica progresso, evolução ou desenvolvimento, por vezes pode haver retrocessos a vários níveis, permanências e

conservação de determinadas características em épocas distantes temporalmente, ou num mesmo período coexistirem realidades diferentes a vários níveis (cidade/campo) ou (riqueza/pobreza).

Os alunos que apresentam esta concepção identificam diferenças encontradas ao nível social, económico e político, justificadas pelos recursos materiais, económicos, tecnológicos e pelas relações sociais. Os alunos tendem a usar expressões que revelam mudança, diferença: “é diferente”, “mudou”, “não eram assim como as de agora”, “já usavam”, “antes usavam ...”, “ainda tem”, “ainda se usa”, associados a vários marcadores da cultura material, vestuário, habitação, objectos, tecnológico, etc.

Os alunos no 1.º ano não expressam verbalmente esta concepção de mudança, embora os que colocaram correctamente a sequência e deduziram que a imagem da Família do Estado Novo era mais recente do que as anteriores, identificaram nela marcadores da cultura material de relativa contemporaneidade, como por exemplo ao nível do vestuário como destaca a Catarina: *Aqui já tem a mãe com um vestido e a filha e o filho e o pai estão com calças*. Também a Rita no final do 1.º ano destaca diferenças no vestuário nesta imagem: *Porque já não usam vestidos, tem uma saia e uma camisola*. Para o Guilherme do 2.º ano o vestuário reflecte uma determinada época, e para ele a moda é um elemento indicador que lhe permitiu concluir que a imagem D (família do Estado Novo) era temporalmente mais próxima: *Calças, camisa e aqui não tem camisa. Antigamente não usavam camisa*.

A Filipa no início do 1.º ano realça mesmo grandes diferenças associadas não só a grupos sociais distintos, separados temporalmente, correspondendo a períodos históricos bem identificados: *É diferente porque ele aqui parece um rei e tem um fato de rei. Aqui o pai tem assim umas roupas com um cinto. É diferente*. Pelo que diz saber do que mudou no passado a aluna tem uma visão clara que a realidade no passado era diferente, com uma especificidade e identidade própria: *Tipo as casas não eram assim como as de agora. Os carros também eram diferentes, eram carroças. As pessoas usavam roupas diferentes*.

Esta concepção de mudança, em que tendem a reconhecer a diferenças a vários níveis da cultura material e também no tipo de transportes, surge logo no final 1.º ano quando alguns alunos tendem a realçar a especificidade e diferenças ao longo dos tempos, o que faz com que já não seja tão evidente o pensarem no passado como deficitário, pois já não se limitam a referir que no passado “não havia carros”, mas que tinham outro tipo de transporte, a existência de carroças para o transporte de pessoas e

mercadorias como podemos constatar por exemplo quando o Hélder realça: *antes as pessoas andavam de carroças em vez de carros*. No final do 1.º ano, e mais evidente ainda no 2.º ano, alguns alunos preocupam-se em realçar as diferenças encontradas não no sentido de ser melhor ou pior mas da especificidade própria de uma determinada época e para isso utilizam com frequência a expressão “é diferente”. Por exemplo o Nelson no final do 1.º ano encontra grandes diferenças entre a imagem B (Família da Idade Média) e as seguintes: *Porque é diferente das outras. É diferente deste e tem outras roupas antigas*. Para o Alberto ao observar o senhor desta imagem ao nível do vestuário leva-o a concluir que: *Veste roupa diferente. Não são iguais às nossas e identifica o que vê de diferente: O senhor assim com um chapéu, com cabelo, não consigo explicar e acrescenta: A senhora tem aqui uma coisa (na cabeça)*.

No 2.º ano apesar de um maior número de alunos apresentaram nas suas explicações uma concepção de evolução mas em que realçam a diversidade da mudança, quando lhes perguntamos a que é que se deveu essa mudança, foram incapazes de responder, ou quando o fizeram as suas respostas foram totalmente incoerentes, desadequadas ou mesmo absurdas. Por exemplo a Daniela quando lhe perguntamos o que tinha mudado, respondeu que as imagens eram muito diferentes, e sobre o que encontrava de diferente nelas responde: *Agora não há destas casas e acrescenta: Eu acho que isto mudou porque antigamente não tinham esta roupa, e quando lhe perguntamos o que terá contribuído para esta mudança, atribui-a à obra divina, a Jesus*.

O Duarte explica a sua sequência em termos de mudança com base no vestuário: Primeiro os homens estavam macacos, depois ficaram com roupas estranhas, depois ficaram com roupas mais recentes, depois esta ficou com roupa mais gira e depois esta já está com roupa nova e este já tem. Depois especifica as mudanças ocorridas ao nível da moda no vestuário e mobiliário: Mudaram as roupas e os sapatos e os chapéus e a roupa. Os móveis também e no final conclui que a mudança não é só ao nível do vestuário, mas também a aparência das pessoas e o recheio das casas: Mudaram as roupas, a forma das pessoas e os objectos.

O Paulo justifica a mudança essencialmente com base no vestuário mas também nos penteados (“cabelo”, “perucas”), mas quando lhe perguntamos o que não havia no passado que agora há, responde: *Os ‘soutiens’, que identifica como uma peça de vestuário que é relativamente contemporânea. E enumera o que acha que mudou ao longo do tempo: A roupa, o vestuário, as perucas, os objectos*.

A Mafalda encontra diferenças entre as imagens não só a nível do vestuário, da habitação e do progresso tecnológico, mas também a nível das diferenças sociais. Assim relativamente à imagem B (Família da Idade Média) justifica o seu posicionamento: *Porque as roupas são diferentes, porque a casa era diferente*. Relativamente à imagem C (Família Burguesa) coloca-a depois da imagem B: *Porque os candeeiros são diferentes. As empregadas usavam roupas diferentes. A senhora, o senhor e o bebé usavam roupas diferentes*.

Diferenças nas actividades económicas são realçadas pela Ana quando lhe foi perguntado que é que faziam antes que agora era diferente. Aponta para imagem A (Família da Pré-História) e comparando-a com as restantes afirma: *Estes não faziam nada*.

Os alunos no 3.º e 4.º anos continuam a identificar mudanças principalmente a nível do vestuário, habitação, do seu recheio e do progresso tecnológico, mas são mais específicos, descrevendo com mais pormenor o que mudou a nível da cultura material, mas também a nível social, económico, cultural e político.

O Ricardo Manuel no início do 3.º ano infere da imagem C (Família dos Viscondes de Santarém) características de uma época: Porque o modo de vestir já é antigo e as pessoas estão de coisas que agora já não se fazem e têm as coisas diferentes. O progresso tecnológico continua a ser um indicador importante também na concepção de mudança para este aluno ao justificar porque considera a imagem D mais recente que as anteriores: Por causa destas coisas aqui, os candeeiros explicando que isto significava: Que já inventaram luz e já está mais moderna.

Para a Bernardete no início do 3.º ano a **mudança de mentalidade** e da evolução nos hábitos e costumes é um indicador importante de evolução da mudança e que perdurou durante muito tempo, sendo uma mudança lenta e recente: *As senhoras não podiam usar calças, só saias e as roupas eram antigas*. Também a Anabela no final do 3.º ano reconhece que a mudança de mentalidade, ao nível da condição feminina, dos seus comportamentos e hábitos se processou a um ritmo lento e neste século, permanecendo certos hábitos: *A minha avó ainda ela, na vida dela, ela nunca usou calças. Aqui atrás os seres femininos está tudo com saias*.

A diferença a nível do vestuário é apontada por bastantes alunos não só como resultado da moda da época, que pode ser cíclica, mas também do sistema de produção. Por exemplo o Isidro relativamente à imagem da Família Burguesa refere: *Já não usam aquele tipo de roupa tão antiga. (...) A roupa já se usou muito. Chegou a moda destes*

lenços. O José Filipe no início do 3.º ano estabelece uma relação causal entre a escassez e precariedade do vestuário da imagem B (família da Idade Média) com o seu processo de fabrico que ainda era feito à mão: *As roupas eram poucas e as pessoas tinham que fazê-la à mão não havia máquinas, também ainda ...*

Relativamente à imagem C (Família dos Viscondes de Santarém), o Ricardo Manuel, no início do 3.º ano, para além da moda, dá ênfase à originalidade e especificidade do vestuário desta época: *Porque o modo de vestir já é antigo e as pessoas estão de coisas que agora já não se fazem e têm as coisas diferentes*. Para a Bernardete do 3.º ano final estes já usam fatos comparativamente à imagem anterior, mas é um conceito de fato diferente do actual: *Usavam um fato, tudo fato, os senhores, depois punham os casacos a disfarçar, usavam calças diferentes, camisolas diferentes. As senhoras tinham o cabelo diferente*, enquanto o José Filipe do final do 3.º ano destaca a particularidade das golas: *Já, as roupas já tem estas coisas aqui assim (as golas) maiores que se enrolam e os vestidos já são maiores*. Também a Catarina: *Porque tem a casa e é muito diferente, o vestido e esta roupa é um bocadinho diferente. Esta saia, já não se vê muito as saias compridas e também não se usa isto (camisa com gola redonda)*.

Vários alunos embora reconheçam a especificidade do vestuário de determinadas épocas, vimos que embora digam que “já não se usam”, foram capazes de associar a utilização ainda de algumas destas roupas (vestidos, fatos) a festas, e certas celebrações (vestidos de casamento, baptizados, recepções, galas, etc.), evidenciando na mudança ideias de permanência e de ciclo.

Enquanto alguns dos alunos mais velhos, simplesmente enumeram e descrevem o que visualizam de diferente entre as imagens ao nível da cultura material, outros são capazes de estabelecer relações de causalidade, realizar inferências e identificar mudanças e ritmos de mudança. Vários alunos mesmo entre os mais novos são capazes de reconhecer que foi entre a imagem A (Família da Pré-História) e a imagem B (Família da Idade Média) que decorreu mais tempo e em que ocorreram maiores mudanças, como vimos já anteriormente. Entre a imagem C (Família dos viscondes de Santarém) e D (Família burguesa) alguns alunos (só na sequência dos mais velhos) hesitaram quando as ordenaram e comentaram que a distância temporal não era tão grande como nas anteriores, apesar de encontrarem diferenças significativas ao nível do vestuário (calção/fato, sapatos, dos adereços (penteados, perucas), da habitação e a nível tecnológico.

Alguns alunos mesmo no final do 3.º ano reconhecem a existência de diferenças sociais das pessoas representadas nas várias imagens, e independentemente da riqueza ou pobreza destas são capazes de compreender a existência simultânea de realidades económicas e sociais diferentes numa determinada época, e associam determinados comportamentos e hábitos a uma mentalidade própria desse período do passado.

A Anabela no final do 3.º ano é uma aluna que expressa esta concepção de **simultaneidade de situações** a nível social e económico na mudança ao comparar umas imagens com as outras avalia mesmo o comportamento de determinados grupos sociais integrando-o e relacionando-o com o contexto da época:

Pois, antigamente, não tão antigamente, porque aqui já voltou mais a isto, mas antigamente usavam uns vestuários, era tudo muito rico. Algumas pessoas eram muito ricas e usavam, gastavam, gastavam, compravam muitas coisas. E aqui, como agora já não há tanta gente rica a casa parece mais... e o senhor está com umas calças “normais”, mais de agora.

Constatámos que no 4.º ano todos os alunos (no total de 11 na 1.ª entrevista, e 16 na 2.ª e 3.ª entrevistas - quadro n.º 4), que colocaram correctamente a imagem da família do Estado Novo na sequência tendem a reconhecer que a evolução integra **diversidade de situações**, podendo coexistir na mesma época **realidades bem diferentes**, e que o facto de se tratar de uma família pobre não significa que é mais antiga do que as anteriores. Alguns destes alunos identificam mesmo certas permanências actuais ao nível do trabalho no campo (agricultura tradicional) e do tipo de vestuário como realça a Anabela, que ainda é usado nas aldeias, assim como a própria habitação, que é típica das quintas como refere o Bruno. O Isidro quando refere que a casa desta imagem é mais pobre que as anteriores, argumenta que num determinado período podem coexistir realidades sociais e económicas muito diferentes: *Não quer dizer nada (por ser mais pobre). Que antigamente no 25 de Abril podia haver um ricaço que tinha mais coisas do que um pobre hoje em dia.*

À pergunta o que é que mudou ao longo do tempo os alunos do 4.º ano tendem a focar em primeiro lugar o vestuário, em segundo lugar a habitação e o recheio da casa, e em 3.º lugar referem as mudanças a nível tecnológico (iluminação, transportes, recursos energéticos, formas de cozinhar-lareira, fogão) e só alguns alunos se referem a mudanças na mentalidade, a nível social, económico e político.

Por exemplo o Júlio sintetiza neste comentário o que mudou ao longo do tempo mais a nível do vestuário, na habitação e modo de vida: *Mudou muito o aspecto de*

vestir e onde eles viviam, e com o que faziam a comida. Também para a Sílvia a partir das imagens realça as mudanças na habitação e no vestuário: *Mudaram as casas. Mudaram a forma de vestir.* Enquanto o Marco destaca para além do vestuário, o progresso tecnológico e nos transportes: *As roupas, as pessoas macaco para pessoas normais, as carroças com os carros, a electricidade.*

Por exemplo a nível político associam a imagem da família do Estado Novo ao período da ditadura o Isidro, Ricardo Manuel, Anabela, o José Filipe, o Bruno, Bernardete e o Roberto Manuel. Este último aluno distingue mudanças lentas a nível político a referir-se ao longo período da monarquia por oposição à ditadura: *Depois da monarquia houve Salazar.* O Isidro e o Bruno consideram que a Revolução de 25 de Abril foi uma mudança rápida que pôs fim à ditadura. O Isidro não tem a certeza se esta imagem foi produzida antes ou depois da “revolta do 25 de Abril”, mas o Ricardo Manuel tem a certeza que esta é posterior às anteriores: *Porque eu acho que Salazar viveu depois destas imagens.* E sobre o ditador e este período afirma saber: *era o senhor que governava antes do 25 de Abril e depois foi Marcelo Caetano,* que terminou com a revolução de 25 de Abril. Também a Bernardete destaca o ano de 1974 como o ano da mudança, em que ocorreu a revolução e pôs fim ao período anterior governado por Salazar que *foi antigo presidente, tomava conta de Portugal.*

Pudemos verificar que vários alunos do 2.º ano e principalmente no final do 3.º ano e 4.º anos tendem a manifestar ideias de mudança na diversidade, reconhecendo a simultaneidade de situações no mesmo período de tempo, e que cada época tem as suas características próprias, que resultam das condições económicas, sociais e políticas da época. Apenas se destaca uma aluna, a Anabela mesmo ainda no final do 3.º ano que reconhece que a mudança histórica pode ter vários ritmos, uns mais lentos, associados a mudanças de mentalidade, da sociedade e dos sistemas políticos e outras mais rápidas, como referem vários alunos do 4.º ano quando se referem à Revolução de 1974. No entanto, muitos alunos continuam a pensar na evolução histórica de forma linear e progressiva.

Ideias-chave

Em geral pudemos constatar que os alunos de todos os anos de escolaridade tendem a pensar mais na mudança ao longo do tempo como evolutiva de forma linear, do que como mudança numa perspectiva de diversidade, mesmo quando ordenam as suas imagens correctamente. A maioria dos alunos, principalmente nos primeiros anos

de escolaridade (1.º e 2.º anos) consideram que a mudança ocorre numa sequência progressiva ao longo do tempo e vêem o passado como deficitário ao compará-lo com o presente. De certa forma reflectiu-se no modo como ordenaram as suas imagens os que revelaram esta concepção de mudança, o que terá contribuído para que um número bastante significativo de alunos dos vários anos tendesse a considerar a imagem do Estado Novo como mais antiga por serem mais pobres. Surge associado a esta concepção de mudança a ideia de passado como tecnologicamente deficitário, indicando diferenças ao nível da cultura material, pior ou melhor vestuário, habitação, etc. e terem mais e melhor não só em quantidade como em qualidade. No entanto são poucos os alunos do 4.º ano que continuam a pensar o passado como deficitário comparado com o presente, mas reconhecem características próprias de uma época.

Em relação à concepção de mudança com base na diversidade esta surge no final do 1.º ano em alguns alunos que tendem a valorizar a especificidade e diferenças ao longo dos tempos, mas é especialmente a partir do 2.º ano que um maior número de alunos indica diferenças entre as imagens com base em marcadores da cultura material, social e económica. Os do 3.º e 4.º anos são mais específicos em referir o que mudou a nível da cultura material, mas também a nível social, cultural e político. No 3.º ano há já alunos que reconhecem mudanças na mentalidade e nos comportamentos e da permanência de determinadas práticas que se mantém na actualidade. Esta concepção é ainda mais evidente no 4.º ano quando reconhecem que a evolução integra diversidade de situações podendo coexistir numa determinada época realidades bem diferentes.

8.4. A concepção de passado e de História

8.4.1. A concepção de passado

A análise das respostas à questão 9 da entrevista, *O que é para ti o passado?* definiu o parâmetro concepção de passado, tendo emergido do discurso dos alunos três categorias: o **passado cronológico**; o **passado pessoal** e o **passado histórico**. O **passado cronológico** surge associado à dimensão temporal, com utilização de termos relativos a tempo e cronologia, integrando diferentes tempos (tempo qualitativo, tempo cíclico, integrando tempo mais distante ou mais próximo ou mesmo indefinido mas que já aconteceu (por exemplo: “há muito tempo”, “o dia anterior”, “o que já se passou”). O **passado pessoal** integra as respostas dos que justificam o que é o passado através de exemplos de acontecimentos e vivências associadas à sua vida. A categoria **passado**

histórico reflecte já uma associação do passado à História, em que consideram como passado histórico apenas o que aconteceu de significativo dando exemplos concretos de acontecimentos históricos ocorridos no passado.

Quadro n.º 9- Concepção de passado

Categorias	N.º total de referências por anos de escolaridade					
	1.º i.	1.º f.	2.º f.	3.º i.	3.º f.	4.º f.
Passado cronológico	11	17	21	19	16	10
Passado pessoal	9	9	10	3	1	0
Passado histórico	4	5	5	6	6	13

8.4.1.1. O passado cronológico

Constatámos que embora a maioria dos alunos associe o passado ao passado cronológico como algo que já aconteceu, que já passou e na sua maioria há muito tempo, verifica-se em alunos do 1.º e 2.º ano e em alguns alunos do 3.º ano, a associação de passado a diferentes tempos (próximo ou afastado). Alguns alunos referem que o passado “são coisas antigas”; “o que já aconteceu há muito tempo”; “o que se passou há muito anos atrás”, “dias que já foram há muito tempo”, “os dias que já passaram”, “o passado é muito tempo”, outros ainda consideram que o passado é: “os dias que já passaram”, “o dia anterior”, “a véspera”, “foi ontem”, “pode ser 5 meses”. Embora no 1.º ano esteja já presente esta distinção de tempos, a explicitação do passado associado a um tempo próximo surge principalmente no 2.º ano, contabilizando-se em mais de metade do total de referências (11 num total de 21 ocorrências). O Filipe reforça bem esta ideia ao afirmar que *o passado para mim é o ano anterior. Não é o ano anterior, é o dia anterior (...) três dias atrás, quatro, cinco...*

Há alunos do 2.º ano que expressam formas de pensamentos bastante elaboradas, reconhecendo que todo o presente será passado no futuro: *O passado é quando nós vivermos no futuro*, como afirma o Duarte, ou a reflexão do Alberto: *Nós estamos no presente, agora o passado já foi mais antigo*.

Para a maioria dos alunos do 3.º e do 4.º ano o passado são coisas que já se passaram, *são coisas que já foram vividas, são coisas muito antigas, mesmo muito antigas*, como referem vários alunos, por vezes estabelecendo marcos temporais pessoais ou familiares como o faz a Bernardete ao afirmar que o passado: *São coisas muito antigas de antigamente, antes de os nossos pais não ainda não tinham existido*

(anteriores aos pais). Os alunos no 3.º e 4.º anos utilizam expressões mais elaboradas revelando uma maior consciência que o passado não é só o que “aconteceu há muito tempo”, mas pode ser também próximo, como explica por exemplo a Belinda: *Já aconteceu há muito tempo outras há pouco*. A ideia de passado como um tempo contínuo, do mais longínquo para o mais próximo surge de forma bem clara na explicação dada pela Anabela: *Para mim parece que é do mais antigo para o mais recente*, assim como na argumentação do José Filipe: *são coisas muito antigas, de há anos, há semanas, há dias e há horas*. Alguns alunos explicam o passado por oposição aos outros tempos, presente e futuro, como por exemplo afirma o José Marco: *Ontem foi passado, hoje é presente, amanhã é futuro*. Encontrámos explicações mais elaboradas, em que a ideia de ciclo e de reversibilidade/irreversibilidade que Friedman (1982) e Montangero (1984) indicam como uma das noções do tempo e sucessões temporais que devem ser dominadas, surge já em alguns alunos, como por exemplo na explicação dada pelo Manuel ao afirmar que o passado são: *Coisas que já aconteceram, que se calhar ainda podem voltar a acontecer*, ou na argumentação do José Filipe: *São coisas que aconteceu, que já passou, que nós não podemos mudar. Nós só podemos mudar o presente e o futuro. O passado já passou*.

Embora não lhes tenha sido perguntado directamente “Qual a diferença entre passado e História”, pela análise das justificações sobre o que entendem por passado e por História constatámos, tal como Levstik e Papas (1987) e Hoodless (1998) constatam, que alguns alunos distinguem História de passado em termos cronológicos, considerando que História é o que se passou há mais tempo. Por exemplo Belinda no 4.º ano diz sobre o passado: *São coisas que já passaram, já foram*, considerando que a História também é passado mas mais longínquo: *A História é passado, porque o passado deu-se na História*. A noção de passado está mais conotada, no conjunto das entrevistas, com a cronologia e noções temporais, sendo esta categoria a que apresenta o maior número de ocorrências, e aumentando bastante do 1.º para o final do 2.º ano, de 11 para 21 ocorrências no discurso dos mesmos alunos (quadro n.º 5). No entanto, em relação ao 3.º e 4.º anos, gradualmente os alunos passam a associar menos o passado à cronologia, e mais ao passado histórico, bem visível na diminuição no número de ocorrências na categoria, passado cronológico, com 19 no início do 3.º ano, 16 no final desse ano e apenas 10 no final do 4.º ano (quadro n.º 5).

8.4.1.2. O passado pessoal

Salienta-se em especial a associação do passado ao tempo pessoal em alguns alunos do 1.º e do 2.º ano, justificando o que entendem por passado através do tempo pessoal vivenciado, das suas memórias do passado como refere por exemplo o Duarte: *Isso era quando era bebé mas ainda me lembro um bocado*, e um ano mais tarde reforça esta mesma ideia: *O passado faz-me lembrar quando era bebé. Gostava muito de ser bebé*, ou com base nas suas experiências de vida, como por exemplo explica o Paulo: *É passar de casa, passar de escola, passar de sala e passar de praia*, ou de momentos bons na sua vida que os marcaram, como afirma o Alberto: *De ir à Bracalândia com o amigos*, ou de menos bons como refere a Alexandra: *Eu era pequena torci o braço e fui para o hospital*, ou ainda de acontecimentos da sua vida associados a datas festivas: *Foi o Pai Natal que me trouxe a bicicleta ainda me lembro*. Também surgem referências ao passado familiar, de relatos que os pais ou avós lhes contam sobre o passado indicando-os como justificação para o que entendem como passado, é por exemplo o que faz a Daniela: *A minha mãe contou-me tantas coisas, ela trabalhava e um dia ela magoou-se aqui num braço*, ou como indica o Duarte: *O passado da mãe*, destacando por sua vez o Nelson a importância do passado na preservação da memória ao afirmar que: *É recordar a família. Lembrar-nos*.

São poucos os alunos do 3.º ano que explicam o que é o passado através do exemplo pessoal, quando o fazem, relatam histórias da família que lhes foram contadas, como refere por exemplo o Alberto: *Quando eu era pequeno a minha mãe contava-me do passado, tipo do meu avó quando foi à guerra e no 25 de Abril e mais contou-me quando o meu avô morreu por causa de cancro*. Há já uma relação do tempo pessoal e familiar com o tempo histórico. Num dos relatos reflecte-se vivências de um passado menos bom, expresso no discurso da Paula ao considerar que: *O passado é mau. Porque antes as pessoas batiam com uma régua*.

O passado familiar é uma categoria que surge principalmente nos alunos do 1.º e 2.º ano, esbatendo-se a partir do 3.º ano à medida que os alunos começam a contactar com conteúdos históricos, com a aprendizagem de História, o que se reflecte na sua inexistente no 4.º ano.

8.4.1.3. O passado histórico

Alguns alunos, mesmo do 1.º ano, associam já o passado ao passado histórico, invocando como sendo do passado a referência à história de Jesus, como afirma o

Filipe: *Sei a História do passado de Jesus*, reconhecendo que isso se passou há muito tempo, ou como refere o Nelson: *O Jesus já passou há tanto tempo*, revelando assim conhecimentos sobre a História de Jesus expresso também no comentário do Guilherme: *mataram o Jesus*. É principalmente na catequese que as crianças mais novas têm o primeiro contacto com a História e o estudo do passado, daí que várias crianças invoquem no seu discurso este conhecimento do passado histórico. Há alunos do 1.º e no 2.º ano que consideram que o passado é deficitário, comparando-o com o presente: *Era quando o meu avó era pequenino não existia quase nada*, como refere o Duarte ou mesmo o Roberto: *Antigamente não tinham casas como as nossas*.

No início do 3.º ano alguns dos melhores alunos apresentam argumentos mais elaborados e explicações que revelam conhecimentos históricos quando se referem ao passado, mas continua a sobressair a ideia de um passado deficitário comparativamente ao presente, como se depreende no discurso do Isidro: *O passado já foi há muito tempo. Iam buscar comida a muito sítios. Iam para muitos sítios a pé. Não tinham carros*. Esse deficit é ainda mais evidente na explicação dada pelo Ricardo Manuel: *O passado era onde as pessoas não tinham computadores, DVD, televisões, onde agora temos. Tinha que viver em casas de pedras, alguns viviam em cabanas*. A Anabela integra na sua concepção de passado esta ideia de mudança: *Então também é muito diferente o passado que o actual de agora*. Há alunos que se apoiam nas imagens que sequencializaram para melhor explicar o que entendem por passado foi o que fez por exemplo a Guilhermina: *O passado para mim são coisas que..., é como nós estamos assim com estas roupas enquanto aqui já não tinham. Não tinham roupas, não tinham casa e nós agora já temos muita coisa*. Outros apresentam alguns conhecimentos históricos referentes à História de Portugal um pouco distorcidos, o que se justifica por não terem ainda estudado formalmente História, o que é bem evidente na argumentação apresentada pelo Duarte: *São algumas coisas que ainda existem, algumas lembranças. Como começou o 25 de Abril, antes do 25 de Abril a terra era governada por reis, as prisões eram por baixo da terra*. No final do 3.º ano a Mariana associa de forma clara o passado à História: *São coisas especiais que já aconteceram e ficaram na História de Portugal*.

É principalmente no 4.º ano que os alunos começam a distinguir de forma mais clara o “passado” de “História”, associando já com maior frequência o passado ao passado histórico, ao que é particularmente significativo e que “ficou para a História”. Como afirma Mariana: *São coisas especiais que já aconteceram e que ficaram na*

História de Portugal. A Catarina destaca como passado significativo não apenas factos e personalidades históricas (ex. reis), mas também o tempo/época em que viveram ao afirmar: *O passado são coisas que aconteceram, coisas que lembraram os reis. O passado também lembra as pessoas importantes como o rei, o D. Afonso Henriques. E também dá para ver como era aquele tempo*. Tal como no final do 3.º ano também no 4.º ano estes alunos reflectem no seu discurso referência a um passado histórico significativo associado à história da vida quotidiana, área temática bastante trabalhada ao longo do projecto de intervenção na sala de aula. Assim, por exemplo o Alberto refere que se procura: *Saber como as pessoas se vestiam anterior, como eram as casas* ou como refere o José Nuno: *O passado... no passado havia mais coisas antigas do que agora, e também como eles viviam no passado, como era antigamente havia a escravatura*. É também visível na resposta da Paula: *É uma coisa antiga. Vestiam-se diferentes, tinham outra maneira de vestir*.

A História é vista como parte do passado por um número significativo de alunos do 4.º ano, mas de um passado significativo, **construído pelos historiadores** a partir das fontes e que está em constante construção através de novas pesquisas e investigações. Encontramos esta ideia na resposta dada pelo Ricardo: *As coisas antigas que estão a descobrir-se*, daí a preocupação que o homem tem em saber o que aconteceu no passado como expressa também uma outra aluna, a Anabela: *É um tempo que já passou e aconteceram muitas coisas e é necessário saber o que aconteceu nesse passado* e o Alberto destaca que: *O passado para mim é coisas que não sabiam que antigamente existia* e para o Paulo o passado: *É uma história desconhecida*.

8.4.2. A concepção de História

Da análise das respostas dos alunos à questão *O que entendes por História?* emergiram dez categorias sobre concepção de História pelos alunos (quadro n.º 10). Uma concepção de história que nada tem a ver com “História” surge frequentemente associada a narrativas (contos/histórias), que designamos pela categoria **conto/narrativa**; a categoria **cronologia** integra respostas dos alunos que associam a História a uma dimensão temporal (ex: *coisas antigas do passado; de há muito tempo, o que aconteceu há muitos anos*); surgiu de forma clara nas respostas dos alunos a concepção de História como sendo o estudo do **passado humano** quando a associam ao passado das pessoas; considerámos ser diferente a concepção de história dos alunos que destacam como relevante apenas o passado significativo, o que realmente importante

ocorreu no passado a nível político, social, cultural e das mentalidades, que integrámos na categoria **passado significativo**; a categoria **preservação da memória e identidade** integra as respostas dos alunos que de certa forma indiciam o início de uma consciência histórica, e que a História é importante para a preservação da memória através do “recordar”, “lembrar” e da construção de uma identidade pessoal, quando invocam o passado familiar, ou nacional quando integram a História de Portugal; a categoria **convenção humana/evidência** agrupa as ideias que revelam conhecimentos de que a História é uma construção e que resulta da pesquisa realizada por historiadores e investigadores a partir das fontes que lhes permitem produzir conhecimento histórico a partir das evidências das fontes; a categoria *disciplina* integra as referências à História como disciplina associada ao ensino; a categoria **mudança** está associada a uma visão da História como mudança, entende-se mudança como a evolução atendendo as diferenças em vários aspectos (nos objectos, no estilo de vida, nas relações sociais, nos recursos materiais, económicos, tecnológicos) manifestadas em expressões como “é diferente”; “mudou”; “mudança”; a categoria *progresso linear* está associada a uma visão da história em que se considera haver evolução, avanço e desenvolvimento, sempre atendendo a uma melhoria contínua, resultando da evolução tecnológica, económica e intelectual ao longo dos tempos (por exemplo: “é melhor”, “já tem”); algumas respostas dos alunos revelaram sentimentos para com a História tendo sido estes integrados na categoria **importância e interesse pessoal**.

Quadro n.º 10- Concepção de História

Categorias	N.º total de ocorrências por anos de escolaridade					
	1.º i.	1.º f.	2.º f.	3.º i.	3.º f.	4.º f.
Conto/narrativa	7	7	4	0	2	0
Cronologia	2	2	4	9	5	6
Passado humano	0	0	6	9	8	8
Passado significativo	3	0	2	5	10	20
Preservação da memória/Identidade	0	0	2	2	2	3
Convenção humana/evidência	0	0	0	2	2	5
Disciplina	0	0	3	1	2	1
Mudança	1	0	2	0	2	9
Progresso Linear	0	0	0	7	2	1
Importância e interesse pessoal	4	1	1	3	10	3

8.4.2.1. História como conto/narrativa

Não é de estranhar em parte o facto de os alunos mais novos, no 1.º e no 2.º ano associarem a História ao conto e à história pessoal, sendo a categoria mais frequente nestes anos de escolaridade (quadro n.º 10), pois a História não faz parte do curriculum nos primeiros anos do ensino primário. Como é evidente muitas não são concepções de “História”. À questão *O que é a História?* respondem em vários casos, até ao 2.º ano, com uma pergunta também: *Qual história?, História?, A História como?* ou indicam exemplos de contos/narrativas que conhecem: *O Capuchinho Vermelho, A Branca de Neve, A Cinderela, O Noddy.*

O conceito de história tem vários significados na língua portuguesa, utiliza-se o termo para todo o tipo de narrativas, contos, lendas, romances, etc., para além do significado do termo como área disciplinar e ciência social. Um número significativo até ao 2.º ano associa o conceito de história à narrativa, por fazer parte do domínio dos conhecimentos que possuem. Por exemplo para o Nelson no final do 1.º ano depois de recolocar de novo a questão explica o que entende por história: *História? São livros que contam uma história de contos. A Branca de Neve.* Também para o Pedro no final do 1.º ano, a história é entendida, nesta perspectiva ao afirmar: *É um livro que conta histórias* assim como para a Juliana no início do 1.º ano: *É contar, ler.*

No 2.º ano ainda encontramos quatro alunos que associam a história a narrativas/contos e indirectamente à sua leitura, como por exemplo refere a Juliana: *A história é como aquela das cinderelas* e a Mariana destaca mesmo o contacto que tem com elas: *Histórias, lê-me sempre a minha mãe para adormecer.* Apenas o Guilherme se refere a outro género narrativo, a lenda: *Isto é quase uma lenda.*

Esta concepção de história associada à narrativa surge numa outra perspectiva de forma diferente no 3.º ano, reconhecendo alguns alunos que esta não é uma narrativa/conto. Uma das alunas no início do 3.º ano, a Anabela reconhece muito bem esta diferença afirmando que a História é: *Do passado do tipo mais duques e isso. Não é história do capuchinho vermelho, nem isso.* Num outro caso um aluno relaciona-a com uma das formas de narrativa que integra factos históricos, a lenda. É disso exemplo a resposta do João Miguel:

Inv.: *E a História?*

J.: *Coisas antigas que já passaram.*

Inv.: *Lembraste assim de coisas antigas que já passaram?*

J.: *Lendas que se passaram.*

Inv.: *Lenda é História?*

J.: *É História, mas tem algumas coisas que foram inventadas.*

8.4.2.2. História como cronologia

Tal como Levstik e Papas (1987) verificámos que alguns alunos mais novos, do 1.º e do 2.º anos, já associam a História à **cronologia**, utilizando termos relacionados com tempo para explicar o que é a História e a sua relação com o passado ao referirem que a história *é o passado, é de há muito tempo, de coisas antigas, ou de coisas que aconteceram há muitos anos.*

Os do 3.º e 4.º anos continuam a utilizar esta categoria, mas de uma forma mais detalhada, usando expressões como: *coisas de antigamente, coisas antigas, muito antigas, que nós ainda não ouvimos falar.* A Paula no final do 3.º ano explicita a história trata das *pessoas que já viveram há muito tempo.* Também é estabelecida já uma relação intrínseca entre passado e História como afirma a Belinda no 4.º ano: *A História é o passado, porque o passado deu-se na História,* ou com uma maior especificação temporal, referindo-se à importância temporal da História: *para saber quando aconteceu,* como refere o Paulo no mesmo ano, ou como explica ainda melhor o Roberto ao destacar a importância da datação de acordo com o sistema convencional, para localizar temporalmente os acontecimentos históricos relevantes: *A História trata do que se passou ao longo de todos estes séculos.* O José Filipe expressa na sua resposta a visão diacrónica da História ao afirmar que a História: *Trata de coisas passadas desde as mais velhas para as mais recentes.* Alguns alunos do 3.º e 4.º anos ao explicarem o que é a História dão exemplos de épocas históricas: “a idade da pedra”, “época de Jesus” “época dos reis”.

8.4.2.3. História como estudo do passado humano

Esta visão da história como estudo do **passado humano** surge apenas no final do 2.º ano, referem que a História é: *O tempo das pessoas que já viveram.* Como por exemplo, a *História de Jesus,* segundo o Paulo. O Duarte reconhece que a *História também é o passado.*

No início do 3.º ano alguns alunos continuam apenas a identificar a História como o estudo do passado, mas verifica-se que vários alunos explicam que o estudo do passado está associado ao homem como refere por exemplo a Guilhermina: *A História trata do passado das pessoas,* assim como o Luís: *As pessoas de há muito tempo* e surge

reforçada na resposta da Mariana: *De coisas antigas, do passado. Como eram as pessoas antigamente.*

Apesar de a maioria dos alunos no 4.º ano apresentarem uma explicação mais desenvolvida e complexa do que é a História, associada principalmente a um passado significativo, ainda se verifica que alguns alunos continuam a associar a História ao estudo do passado, mas fazem-no geralmente de forma mais desenvolvida, é disso exemplo a resposta da Paula: *Das pessoas que viviam antigamente*, da Guilhermina: *Dos senhores que viveram no passado* ou como refere o Marco: *A História também é uma coisa que já passou, que as pessoas estão a estudar para saber como é que era, como é que se vivia antes.*

8.4.2.4. História como passado significativo

A associação da História ao **passado significativo** surge particularmente nas descrições dos alunos no final do 3.º e do 4.º anos, justificada pela introdução do ensino da História nestes anos de escolaridade, muito embora esteja já presente em alguns alunos do 1.º e do 2.º anos que reconhecem a importância de determinadas pessoas do passado, referindo estes sobretudo à História de Jesus (como já referimos anteriormente) e a História associada aos reis de Portugal como refere a Filipa no 2.º ano: *Ensina sobre os reis que já existiram. Das pessoas mais importantes que já existiram*, e também para o Filipe: *A História estuda os reis de Portugal* e acrescenta demonstrando alguns conhecimentos da História de Portugal: *E o 1.º rei de Portugal é D. Afonso Henriques, D. João II.*

Os alunos do 3.º ano e 4.º ano são capazes de distinguir o que é realmente importante na História, e o que se estuda na História, referido quando se lhes pergunta associada à questão: “O que é a História?” Uma outra questão: “O que estuda a História?” A ideia de História como passado significativo é transmitida pela utilização recorrente por vários alunos da palavra “importante” como por exemplo podemos constatar na resposta dada pelo Roberto ao referir que a História visa *estudar as pessoas importantes que já viveram, o que já aconteceu de especial no passado*, assim como refere o Isidro: *São coisas importantes que se passaram que se sabem e contam* ou a Belinda: *Coisas que houveram no passado, que as pessoas já fizeram no passado, coisas importantes do passado é o que mais se dá. A modificação das roupas e assim.* Alguns alunos dão mesmo exemplos de alguns acontecimentos ou figuras importantes da História de Portugal, “o 25 de Abril”, “o Salazar” “os reis de Portugal”.

É principalmente no 4.º ano que esta categoria está mais presente nas respostas dos alunos (20 ocorrências, correspondendo a 17 alunos, pois três alunos referem em vários momentos da entrevista segmentos que associamos a esta categoria) o que se justifica por ser neste ano que é integrada a História de Portugal. Uma aluna do 4.º ano, a Bernardete reconhece que actualmente existem diferentes tipos de História: *A História para mim é... vários tipos de História, a História de Portugal, a História de vários sítios, que conta como aconteceram as coisas que marcaram os novos tempos. As respostas dos alunos do 4.º ano revelam nítidos conhecimentos históricos ao referenciarem uma grande diversidade de exemplos de acontecimentos históricos nacionais e mundiais (ex. 1.ª e 2.ª Guerra Mundial) figuras históricas, referências a reis e presidentes, batalhas, comemoração de efemérides históricas pelos feriados nacionais. Se alguns alunos destacam essencialmente os acontecimentos políticos como por exemplo o faz o José Marco ao referir: *A História estuda os acontecimentos políticos e os séculos* e o Isidro: *São os grandes acontecimentos que o mundo já teve, os positivos e os negativos. As guerras...*, outros realçam a história da vida quotidiana como sendo particularmente relevante no estudo da História.*

Verificámos que é dado destaque à história da vida quotidiana já no final do 3.º ano embora esta surja principalmente nos alunos do 4.º ano, como refere por exemplo o José Filipe: *É para ficarmos a saber como antigamente as pessoas viviam. E quais eram os hábitos das pessoas de antigamente*, surge também de forma evidente na resposta do Bruno: *Estuda outras vidas, outro tipo de vida no passado, como é que eles viviam, como se vestiam, como era a forma de viver. Como se abrigavam, como eram as casas*, assim como na do José Nuno: *Na História damos coisas de muito antigamente. Como eram as vidas antigamente, como eles viviam*. Este tipo de História foi trabalhada com os alunos no projecto desenvolvido em sala de aula tendo-se reflectido no discurso dos alunos.

8.4.2.5. História como preservação da memória/identidade

A História é entendida por alguns alunos no 2.º, 3.º e 4.º anos como **preservação da memória e identidade pessoal**, referindo palavras e expressões como “lembrança”, “recordação”, “o que passa de geração em geração”. Nestes anos de escolaridade os alunos associam a História ao conhecimento do passado familiar e da necessidade da preservação desse passado, recordando e transmitindo esse passado de geração em geração, como refere o Nelson do 2.º ano: *É recordar a família. Lembrar-nos*, realçando

também esta vertente da História a Daniela: *Porque assim sabemos mais coisas do passado da nossa família.*

Os alunos após estudarem História no 4.º ano reconhecem a História como importante para a preservação da memória não só pessoal mas também nacional, como se depreende na resposta da Mariana: *São recordações de Portugal que passa de geração em geração, e como essencial para a construção da identidade individual e colectiva, bem expressa no comentário da Anabela do 4.º ano: Se eu estivesse aqui sem saber nada do que tinha acontecido antes era muito esquisito, não sabia nada, porque não sabia nada sobre o passado da minha família, dos outros seres humanos. Era muito esquisito.* A dimensão sentimental associada à preservação da memória familiar surge também na resposta da Guilhermina no final do 3.º ano: *há coisas que para o futuro nós mostramos aos nossos filhos, os nossos amigos e é uma coisa interessante onde nós podemos explorar muita coisa, repetindo o mesmo sentimento no ano seguinte: Porque agora nós no futuro podemos descobrir o passado, os nossos familiares mais antigos. É lindo porque ao mesmo tempo nós descobrimos tudo o que ao longo do tempo que nós não estávamos o que tinha acontecido, como era.*

8.4.2.6. História como convenção humana/evidência

Esta categoria surge apenas a partir do 3.º ano, revelando-se esporádica em alguns alunos a consciência que a História resulta de um processo de construção a partir das fontes, pois através da evidência destas é possível construir o conhecimento histórico. Veiculam estes alunos a ideia que a História é “desconhecida” e é através de pesquisa realizada pelos historiadores que se procede à “descoberta” com significado de conhecimento do que realmente aconteceu no passado. No final do 3.º ano o Ricardo Manuel considera que: *A História são coisas antigas que se estão a descobrir e algumas já se descobriram.* Para a Mariana: *A História são coisas que nós agora descobrimos, já aconteceram, descobrimentos e como é que antes se vivia.* Os argumentos do Paulo do 4.º ano apontam também para esta concepção como podemos ver no extracto da entrevista:

Inv: *E a História? De que trata a História? A História tem a ver com o passado?*

Paulo: *Tem. A História é uma coisa desconhecida.*

Inv: *Não podemos saber nada do que aconteceu? Como podemos saber?*

Paulo: *Podemos. Pelos quadros e outras formas.*

A ideia de plausibilidade e veracidade do conhecimento histórico surge mesmo por parte de um dos alunos no 4.º ano quando lhe é colocada a questão sobre como se comprova a veracidade dos factos considerando que a construção do conhecimento histórico é uma tarefa árdua que exige uma pesquisa intensa o que implica despende muito tempo:

Inv: *Mas como é que nós podemos saber se isto é verdade ou não? Se aconteceu ou não?*

Isidro: *Consultar livros. Consultar os homens que procuram saber tudo, passam dias e noites à procura da História portuguesa e do mundo.*

Inv: *Os investigadores, historiadores, o que é que eles fazem para procurar?*

Isidro: *Isso nunca me interessou muito.*

8.4.2.7. História como disciplina

O reconhecimento da História como **disciplina** só surge nos alunos no final do 2.º ano, em parte pelo contacto inicial de uma aprendizagem de história desenvolvida ao longo do projecto, mas também por contactarem com familiares próximos (irmãos e primos mais velhos) que estudam a disciplina na escola, é disso exemplo o que nos refere o Nelson: *O meu primo já estuda a História* e a Filipa explica: *A minha irmã agora anda em Design de interiores, mas já estudou História.*

Não sendo uma disciplina leccionada nos primeiros anos do Ensino Básico há alunos que a indicam como uma área disciplinar que irão estudar, é o caso do Isidro que no início do 3.º ano afirma: *Mais tarde nós vamos ter História.* Dois alunos no final do 3.º ano relatam experiências que têm de aprendizagem da disciplina de História por verem os seus irmãos mais velhos estudarem História como refere por exemplo a Anabela: *A minha irmã como já é do 3.º Ciclo ela tem História. Às vezes quando tem trabalhos de casa mostra-me. Ela agora está a tratar mais assim dos duques e por acaso estas imagens faz-me lembrar.* Por sua vez, o Ricardo do 4.º ano salienta a importância do estudo do passado: *Para termos boas notas em História.* A associação da história como disciplina surge relacionada frequentemente com a questão da função/finalidade da História: *Para que serve a História?* referindo alguns alunos que serve também “sermos bons alunos a História”.

8.4.2.8. História como mudança

Verificámos que muito raramente os alunos dos dois primeiros anos de escolaridade evidenciam uma concepção de história associada à **mudança**, e quando está presente indicam diferenças entre o passado e o presente. Essas diferenças e alterações estão relacionadas principalmente com a vida quotidiana, encontradas nos objectos, nos modos de vida e justificadas pelos recursos materiais, económicos, tecnológicos e pelas relações sociais. Os alunos utilizam o termo “diferente” para indicarem essa mudança, por exemplo o Hélder no início do 1.º ano compara o passado com o presente referindo que no passado: *Umas bicicletas que eram diferentes. As casas eram diferentes não havia prédios*. De forma mais generalista a Catarina no final do 2.º ano explica que a História é importante: *Porque assim ficamos a ver as diferenças que mudaram. O mesmo acontece com o José Nuno, embora já no final do 3.º ano, que refere: as coisas que eram de antigamente, são diferentes do que agora*.

Verificámos que os alunos no início do 3.º ano apresentavam uma concepção de História mais relacionada com uma perspectiva associada ao progresso (7 ocorrências) (que analisamos no ponto seguinte) por comparação com a História associada à mudança mas no final da implementação do projecto os mesmos alunos, no 4º ano, passaram a considerar a História mais numa perspectiva de mudança (9 ocorrências). O tipo de justificação é mais complexa e os argumentos apresentados reflectem as aprendizagens realizadas durante os dois anos em que se privilegiou o estudo da História social e da vida quotidiana através de estratégias e materiais didácticos diversificados. Destacámos alguns exemplos de discussão em que é evidente esta concepção de História:

Paula: *E História é sempre interessante para saber como era antigamente, como as pessoas se vestiam, como eram as casas, se ainda eram modernas ou eram antigas.*

Inv: *O que é a História? O que estuda a História?*

Alberto: *A História é o tempo, como o tempo vai passando as coisas vão mudando. Tipo aqui mudou, as pessoas estão muito diferentes de agora.*

Inv: *A História estuda as mudanças?*

Alberto: *E estuda muitas mais coisas.*

Inv: *Como por exemplo?*

Alberto: *As roupas, as mudanças, tipo as casas, os candeeiros. Havia candeeiros de azeite e depois mudou para candeeiros mais modernos.*

Belinda: *Das pessoas, também a mudança de algumas coisas.*

Inv: *Como por exemplo?*

Belinda: *Da roupa. Da mudança de objectos, da mudança de casas.*

8.4.2.9. História como progresso linear

História como **progresso linear** está associada à ideia de mudança numa perspectiva de desenvolvimento e melhoria continuada ao longo do tempo, como anteriormente já o referimos. Os alunos que vêem a História numa perspectiva de progresso linear consideram que a História evolui num sentido de uma melhoria contínua, comparando o presente com o passado tendo deste uma visão deficitária utilizando expressões como por exemplo: “é melhor”, “já tem mais coisas” , “não tinham as coisas que temos agora”, resultando essa evolução do desenvolvimento tecnológica, económico e intelectual ao longo dos tempos.

Apenas encontramos esta concepção a partir do 3.º ano e com maior incidência como já referimos no início deste ano de escolaridade. Esta visão da História surge bem expressa no discurso do José Nuno:

Inv. *O que trata a História? O que estuda a História?*

J.N.: *A História diz que cada vez vai evoluindo mais coisas, cada vez vai havendo mais coisas.*

Inv: *A História estuda essas mudanças. A História estuda o passado de quem?*

J.N.: *Das pessoas, dos electrodomésticos, as mesas já são maiores. (...)*

J.N.: *Cada vez tem mais coisas, há carros, antes não havia carros.*

A História como deficitária é também evidente na resposta do Pedro: *Antes não tinham grandes coisas.* E no 4.º ano para o Tiago o progresso é visto como evolução tecnológica ao referir que a História: *É a evolução das casas, dos candeeiros.*

Curiosamente nesta questão sobre o que é a História e o que trata a História não se reflecte a tendência nos alunos em considerarem a História como progresso linear e até é referida só a partir do 3.º ano, enquanto no ponto 3 - *Ideias acerca da mudança* esta concepção de mudança como progresso linear seja a mais comum nos alunos. Provavelmente esta diferença possa ser explicada pelo facto de os alunos serem mais sucintos a responderem a esta questão e associarem de imediato a História ao estudo do passado e a outras concepções analisadas anteriormente.

8.4.2.10. Tipos de História e atitudes perante a História

Alguns alunos quando explicaram o que entendem por História não deixaram de manifestar conjuntamente com informações sobre a sua concepção de História os seus sentimentos e o tipo de História que valorizam e gostam mais de estudar. Através dos seus comentários apercebemo-nos também dos conhecimentos históricos que possuem

mesmo antes de terem uma aprendizagem efectiva da História ou quando esta aprendizagem já se iniciou.

Um dos alunos do 1.º ano no seu discurso demonstra um particular interesse pela Pré-História, período histórico que é do interesse generalizado por crianças pequenas pelo contacto que tem com livros, desenhos animados, filmes, miniaturas, etc. Esta mesma constatação foi encontrada por Hoodless (1998) na investigação que realizou com crianças quando lhes perguntou “O que é a História?” e “O que sabes acerca do passado?” verificou que algumas crianças de quatro e cinco anos, apesar de não terem uma ideia clara sobre o que é a História, responderam frequentemente com apenas uma palavra: ‘dinossauros’; ‘monstros alienígenas, sem revelarem nenhum tipo de conhecimento específico de História.

É particularmente interessante o discurso do Filipe do 1.º ano que deixa transparecer os conhecimentos históricos prévios que possui de História e do seu interesse pela Pré-História:

Inv.: Já conheces um bocadinho de História. Sabes o que é História? O que entendes por História?

F.: Entendo, mas o que eu mais gosto é o do Tírex. Mas o tempo da História que eu gostava era o dos dinossauros.

Inv.: Gostas de saber esse tempo, que já foi há muito tempo?

F.: Gosto de descobrir o esqueleto do dinossauro Tírex, mas não vou a lado nenhum. Qualquer dia vou ao sítio onde eles viviam.

O interesse pela História surge expresso em termos como “é interessante”, “gosto de história”, “é bonita”, revelador de uma atitude positiva para com a História. Há também uma associação, que se revela evidente, entre a atitude positiva dos alunos e o contributo da História para a vida pessoal e colectiva. São disso exemplo as afirmações de alunos dos vários anos de escolaridade:

Daniela do 2.º ano: A História para mim... a História é muito boa porque ficamos mais a saber coisas antigas, aprendemos.

Guilhermina no final do 3.º ano: Para mim a História é uma coisa interessante, vai ser tipo uma geração, vamos contar de tempo a tempo.

Catarina: São coisas que devemos aprender. Devemos aprender o que é o passado e é engraçado o passado. E porque assim já podemos saber coisas sobre o nosso passado, sobre a nossa família, sobre muitas pessoas.

A Daniela no final do 3.º ano à pergunta, “O que é para ti a História?”, responde simplesmente:

D.: *É interessante.*

Inv.: *Porque é que achas que é interessante?*

D.: *Porque se aprende muitas coisas sobre o passado.*

Associado à dimensão sentimental pela disciplina surge a dimensão trabalho, estudo, esforço, reconhecida pela Catarina no final do 4.º ano após ter estudado História: Catarina: *Falar das coisas antigas que se passaram no passado. Ver e trabalhando a História é muito bonito. Trabalha-se muito na História.* A Guilhermina do 4.º ano explica porque considera a História “uma coisa linda” e ao mesmo tempo misteriosa que promove o conhecimento do passado em geral e do passado familiar:

Gui: *Uma coisa linda.*

Inv: *E por que é que achas que é uma coisa linda?*

Gui: *Porque agora nós no futuro podemos descobrir o passado, os nossos familiares mais antigos. É lindo porque ao mesmo tempo nós descobrimos tudo o que ao longo do tempo que nós não estávamos o que tinha acontecido, como era.*

Ideias-chave

Neste parâmetro, *A concepção de passado e de História*, analisaram-se as ideias dos alunos sobre o que entendem por passado e História. Relativamente ao passado os alunos expressam três concepções diferentes: o passado cronológico, o passado pessoal e o passado histórico. Em todos os anos de escolaridade, mais ou menos os alunos, associam o passado a cronologia e a outras noções temporais. A concepção de passado associado ao passado pessoal surge exclusivamente nos alunos do 1.º e 2.º anos e início do 3.º ano e só esporadicamente alguns destes alunos associam a concepção de passado ao passado histórico. É principalmente no 4.º ano que os alunos começam a distinguir de forma mais clara o passado de História e a identificarem o que é passado histórico.

Relativamente à concepção de História identificámos 10 categorias que expressam a diversidade de concepções que estes alunos apresentam em relação à História. Um número significativo de alunos do 1.º e 2.º anos associam a História a conto/narrativa, mas verificámos que vários alunos do 1.º ano já relacionam a História com o passado significativo dando como exemplo a História de Jesus. No final do 2.º ano os alunos apresentam já uma maior diversidade de concepções, e alguns mesmo quando

questionados sobre o que é a História perguntam: ‘*Qual História?*’ reconhecendo que o termo história pode ter vários significados consoante o contexto. Assim alguns alunos já associam a História à cronologia, ao estudo do passado e à preservação da memória e identidade pessoal. Os alunos até ao final do 2.º ano revelaram mais dificuldade em definir História do que passado. A partir do 3.º ano revelaram uma maior diversidade de concepções sobre o que entendem por História, associando principalmente à cronologia e ao estudo do passado humano. No final do 3.º ano e principalmente no 4.º ano sobressai a História associada ao passado significativo, dando mesmo exemplos do que consideram importante, não só a nível político, mas principalmente associado ao estudo da vida quotidiana. Também é no 4.º ano que se referem à construção da História a partir das evidências encontradas pelos historiadores. Neste ano de escolaridade associam mais a História à mudança como diversidade do que à mudança como progresso linear. Alguns realçam a História como preservação da memória e identidade nacional.

8.5. Concepções sobre a finalidade da História

Quanto à função da História, analisada a partir das respostas dadas pelos alunos à pergunta: ‘*Achas importante aprender sobre História? Para que serve?*’, emergiram cinco categorias (quadro n.º 11). Uma das finalidades mais apontadas pelos alunos relaciona-se com a percepção da História como sendo importante para o conhecimento geral e para a educação escolar que agrupámos na categoria **saber, conhecer e aprender**. Alguns alunos destacam também a importância da História para a transmissão do conhecimento sobre o passado a outras gerações referindo principalmente a transmissão desse conhecimento no futuro aos seus filhos, que designámos pela categoria **contar e ensinar**. Outros alunos reconhecem que a História não é só acerca do passado, mas relaciona-se com o presente e com o futuro, evidenciando uma certa consciência histórica, que integrámos na categoria **compreender/comparar passado, presente e futuro**. Sobressaiu também a categoria **relembrar, recordar, como memória e identidade** que agrupa as respostas dos alunos que valorizam na História a função de preservação da memória e para construção da identidade pessoal e nacional. E finalmente agrupámos na categoria **ambiguidade** as respostas dos alunos que revelam dificuldade em definir uma utilidade concreta da História, associando-a a vários significados de acordo com o contexto, como por exemplo o referirem que serve para ler, para desenvolver a leitura e interpretação.

Quadro n.º 11- Finalidades da História

Categorias	N.º total de ocorrências por anos de escolaridade					
	1.º i.	1.º f.	2.º f.	3.º i.	3.º f.	4.º f.
Saber, conhecer e aprender	8	18	17	18	23	18
Contar e ensinar	0	5	0	3	7	8
Compreender/comparar passado, presente e futuro	0	0	8	4	0	9
Relembrar, recordar, como memória e identidade	2	3	18	3	8	4
Ambiguidade	10	4	2	2	0	0

8.5.1. Para saber, conhecer e aprender

Sobre a importância e função da História maioritariamente os alunos de todos os anos de escolaridade consideram que a História é importante para **saber, conhecer e aprender**, em que se evidencia o papel da História como conhecimento geral e escolar. Esta categoria surge de forma equilibrada em todos os anos escolares, exceptuando o início do 1.º ano que apresenta um valor menos significativo (apenas 8 ocorrências), suplantado neste nível de escolaridade pela ambiguidade pois muitos nada responderam sobre o que era a História, portanto também não poderia ser clara a sua finalidade.

Se no início do 1.º ano a maior parte destes alunos respondem de forma breve “para saber o passado”, outros já revelam consciência que essa aprendizagem faz-se ao longo da vida. No final do 1.º ano os alunos demonstram ter uma melhor percepção da importância da História, isto após um ano de intervenção em que se valorizou o estudo do passado pessoal através de várias actividades. Assim por exemplo o Guilherme refere que a História serve: *Para saber coisas importantes que antes não sabiam*, ou o Nelson: *Assim já sabemos como é que é o passado. Assim já sabemos o que se passou há muito tempo*. O Silvério reforça a ideia da necessidade da aprendizagem do passado: *Para aprender porque assim sabemos o que é o passado. Porque temos que aprender como é o passado*. A Filipa na sua discussão revela a importância da História para o conhecimento do mundo, e para a formação cultural fazendo parte da cultura geral o conhecimento do passado:

Filipa: *A História é uma coisa muito importante que ensina muito.*
 Inv.: *Ensina muito sobre o quê?*

Filipa: *Sobre a cultura, sobre o mundo. (...) Para ficarmos mais cultos, para ficarmos a saber mais.*

Esta mesma ideia, de ser importante para a cultura geral de uma pessoa é destacada também pela Rita ao afirmar que é importante: *Para aprender, para saber quando formos maiores e mais nada.*

No 2.º ano alguns destes alunos demonstram para além destas funções outras associadas ao conhecimento histórico como integrado na cultura geral essencial para a aquisição de competências na resolução de problemas com base na experiência veiculada pelo conhecimento histórico, presente por exemplo no comentário da Filipa: *Para quando um dia mais tarde precisarmos. Quando aprendemos a estudar História para nos servir para resolver....* É fundamental também o papel que a História tem na procura da verdade, no que realmente aconteceu como refere o Filipe: *Porque se nós não tivéssemos passado nunca íamos saber o que aconteceu. Não sabemos se era lenda ou não. Não íamos saber se Jesus existiu. Não íamos saber se os dinossauros existiram, se os dragões existiram, existiram mesmo.* Um dos alunos no 2.º ano realça dentro desta função de conhecer, embora ainda de forma embrionária, a importância da dimensão temporal que a História nos dá, como se depreende na afirmação do Tinoco: *Para sabermos se é mais antigo ou não.*

No início do 3.º ano os alunos associam essencialmente a utilidade da História ao saber e ao aprender sobre o passado, utilizando frequentemente expressões simples como por exemplo: *para saber sobre o passado, para sabermos o que aconteceu* e alguns integram também nas suas respostas a importância do conhecimento histórico como fazendo parte do conhecimento escolar e também de certa forma como cultura geral, como podemos constatar nas repostas dos seguintes alunos:

Ricardo Manuel: *Para saber algumas coisas sobre o passado e para quando formos maiores quando nos perguntarem alguma coisa sobre o passado sabermos responder.*

Guilhermina: *Serve para nós aprender, serve para depois quando alguém nos perguntar o que é a História do passado nós já sabermos tudo. Serve também para as crianças serem mais para o ciclo, já sabermos tudo.*

No final do 3.º ano genericamente as respostas sobre a função da História são mais detalhadas integrando muitos deles exemplos de conteúdos temáticos abordados ao

longo do projecto desenvolvido, nomeadamente sobre a História da família, a História social e vida quotidiana como se depreende nos exemplos de respostas de alguns alunos:

Irene: Aprendemos as coisas do passado. E acho que é importante porque ficamos a saber coisas do passado, como eram as coisas, como é que as pessoas se vestiam.

Alberto: Para saber como eram as roupas do passado, as casas, os chapéus e gostava de saber o passado para saber os armários como era e como se fazia o fogo, era tipo raspar umas pedras que se raspava e ficava fogo.

Guilhermina: Para estudar. Para aprender mais daquilo que já foi o passado da nossa família.

Catarina: Porque quando formos maiores já sabermos sobre as histórias do passado, das pessoas que já morreram e que foram muito importantes. E já sabermos para que servem as estátuas dos sítios onde viveram lá.

Um dos alunos, o Duarte expressa uma outra ideia sobre a função da História como conhecimento do passado, que nos permite desmistificar a concepção que por vezes temos do passado como deficitário, em que ocorreram coisas menos positivas como refere: *Para ficarmos a saber como era o passado e sabermos que no passado as coisas não são assim tão más. Não eram assim muito muito más, era um pouco más, não era assim tanto.*

No final do 4.º ano as respostas dos alunos integradas nesta categoria são bastante diversificadas e reflectem de certa forma a interiorização da aprendizagem efectuada da História trabalhada ao longo do projecto. Assim há alunos que reflectem nos seus comentários a importância do estudo da História como preparação para uma posterior aprendizagem de História ao longo do percurso escolar, como refere a Paula: *Para nós sabermos como era o passado. Para sabermos mais coisas, para estarmos preparados para o ciclo*, ou o Ricardo: *Para nós sabermos várias coisas que podem ser importantes na escola*, assim como o José Nuno: *Para quando formos, quando tivermos assim noutra ano já sabermos mais de História. A professora assim pergunta-nos alguma coisa de História e nós já sabemos alguma coisa.*

Salienta-se um grupo de alunos que continuam a destacar o conhecimento da vida quotidiana proporcionado pelo estudo da História. Por exemplo o Alberto refere que a História serve: *Para saber como era o passado e muitas coisas. E para saber como se vestiam e como eram as casas.* Para o Marco para além desta dimensão integra na sua resposta a percepção de mudança que o estudo da História possibilita, contribuindo para

a constatação das alterações que ocorrem a vários níveis, e possibilitando a comparação entre o presente e o passado, afirmando assim: *Para saber como as pessoas viviam antes. Para sabermos, para vermos que mudou muito de há muitos anos para agora. Para ver como eram as escolas, às vezes nem havia escolas.*

A função da História para o conhecimento do passado pessoal surge também referenciado pelo José Marco quando afirma: *Para saber mais no nosso passado.* Um outro aluno, o Duarte destaca por sua vez como exemplo de conhecimento proporcionado pela História o estudo de figuras importantes da história: *Assim aprendemos coisas novas, do passado. Aprendemos alguns nomes de pessoas antigas.*

A dimensão temporal da História, que permite localizar no tempo os acontecimentos importantes, é destacada por dois alunos como se depreende na afirmação do João Miguel: *Para ficarmos a saber o que aconteceu nestes anos todos que passaram* e de forma mais expressiva pela Guilhermina: *Porque se nos perguntarem, sabe-se como foi o passado e uma data qualquer, nós sabemos dizer, dizemos logo o que aconteceu.*

A História procura a veracidade dos factos, procurando compreender o que aconteceu no passado ao nível da vida quotidiana, esta função da História surge bem evidente no comentário do Júlio: *A História serve para nós lermos e aprendermos como é a História na vida real.*

8.5.2. Para contar e ensinar

Uma das funções da História relaciona a necessidade de se apreender/conhecer com a preocupação de posteriormente transmitir esse conhecimento aos outros e em especial às futuras gerações, filhos e netos, expresso pelos alunos na utilização frequente das palavras “contar” e “ensinar”. Curiosamente nesta categoria não se verificam grandes diferenças entre crianças mais novas e os mais velhos. Esta categoria surge apenas nas respostas dos alunos no final do 1.º ano (5 ocorrências), um pouco mais nos alunos no final do 3.º ano (7 ocorrências) e 4.º ano (8 ocorrências). Assim por exemplo de forma simples a Rita do 1.º ano transmite-nos esta concepção referindo: *Para depois contar aos filhos e assim os filhos já sabem.* No 3.º ano o Isidro afirma que a História serve: *Para depois podermos contar a filhos, a netos, a outras pessoas, para saberem durante toda a vida humana saberem o que se passou já há muito tempo, o tipo de roupas.*

No 4.º ano esta função surge também relacionada com a dimensão temporal de concepção de mudança como refere por exemplo o Bruno: *Para quando tivermos filhos contarmos como é que era o passado antigamente, para ficarem a saber que nunca foi sempre assim a vida. Já passou por muitas coisas* e também a Catarina: *Para que mais (tarde) um dia quando tivermos filhos também ensinaremos a eles para eles verem como era a História. E claro que quando tivermos filhos vai ser muito mais moderno* e o Roberto: *É para no futuro quando já formos adultos e tivermos filhos, podemos contar aos nossos filhos, coisas que aconteceram há anos.*

Três alunos associam a necessidade de aprender/ensinar História com determinadas profissões que implicam uma formação em História, e em particular a de professora de História, como por exemplo refere a Mariana: *Depende do emprego que nós queremos tirar também pode ser preciso para isso. Serve para mais coisas, para ensinar, para ser professora de História.*

Em termos gerais os alunos cujas respostas se integram nesta categoria, revelam uma certa dificuldade em explicar a utilidade da História, fazendo-o de forma circular, em que o aprender História se relaciona de certa forma com a finalidade posterior de ensinar aos outros.

8.5.3. Para compreender/comparar o presente e o passado e preparar o futuro.

Alguns alunos reconhecem que a História não se relaciona só com o passado, mas também está associada ao presente ou mesmo ao futuro. Ficámos surpreendidas pelo facto de um ou outro aluno do 2.º ano parecer evidenciar já um sentimento de consciência histórica relativamente elaborada mesmo sem terem ainda estudado História. Por exemplo, o Duarte afirma que a História: *Serve para nós fazermos o futuro*, ou como expressa com mais rigor ainda o Filipe: *A História é importante porque permite estudar as coisas antigas, estudar o passado, e quem estuda o passado sabe o futuro* e acrescenta: *Porque se soubermos bem o passado tudo será melhor no futuro.* Pode, porém tratar-se de palavras que ouvem e repetem sem que se lhe possa atribuir total significado, o próprio Filipe disse ter ouvido isso do professor, mas a segunda parte do seu comentário revela consciencialização dessa relação entre passado e futuro. É de salientar que estes alunos dizem que conversam com os avós e outros familiares sobre estes assuntos, contactam com coisas antigas e visitam museus.

Poucos alunos no início do 3.º ano evidenciam esta consciência da finalidade da História, e os que a exprimem fazem-no ainda de forma embrionária, constámos isso por exemplo no comentário da Anabela: (...) *Então também é muito diferente o passado que o actual de agora*, e para o José Marco através da História: *Já sabemos o passado, o presente e o futuro*.

No 4.º ano os alunos revelam uma consciência histórica que expressa conhecimentos adquiridos na escola pela aprendizagem de História, revelando pensamentos mais elaborados nas justificações apresentadas. Assim por exemplo, a Bernardete argumenta sobre a compreensão do passado e da significância de alguns acontecimentos: *Alguns momentos históricos que foram passados, nós agora podemos compreender porque é que são momentos históricos*. O José Marco continua a afirmar que: *A História pode ser passado, futuro e presente*, mas desenvolve este seu argumento explicando que a História serve: *Para saber mais do nosso passado e também o que está acontecer agora*. A Sílvia do 4.º ano integra na sua resposta a ideia de que a História contribui para perceber e compreender as mudanças: *O passado é uma coisa importante, porque eu acho que as pessoas devem aprender o que aconteceu antigamente, para agora verem a diferença entre o passado e o presente*. Principalmente, nos alunos do 4.º ano prevalece a noção de História associada mais à mudança do que ao progresso que está mais presente no início do 3.º ano, assemelhando-se estes alunos mais às crianças Irlandesas (Irlanda do Norte) de acordo com o estudo realizado por Barton (2001) em que estas revelam uma concepção de história associada à ideia de mudança enquanto as crianças americanas tem mais uma concepção de progresso.

Está também presente nos discursos dos alunos a ideia de que a História permite que se evitem erros cometidos no passado e o Ricardo do 4.º ano diz mesmo que podemos tirar lições da História: *às vezes até tiramos lições do passado* e a Sílvia expressa a ideia que a História mostra o que de bom e de mau aconteceu: *Acho que isso é bom porque assim as pessoas podem pensar que antigamente houve muita coisa que aconteceu de mau, mas às vezes aconteceram coisas boas*. Achei particularmente interessante a afirmação do Ricardo e procurei compreender melhor o seu pensamento, e constatei que o aluno manifestava uma preocupação ambientalista, comparando o presente com o passado a nível de poluição e sua consequência para o futuro como se pode verificar nesta parte da entrevista:

Inv: *Como é que podemos tirar lições do passado?*

Ricardo: *Como por exemplo, antes como os transportes eram transportados por animais e agora é por combustível e isso polui mais o planeta. Mas antes como não havia assim carros com gásóleo e gasolina não polui tanto.*

Inv: *Achas que em vez de evoluirmos retrocedemos?*

Ricardo: *Eu acho que nós ao poluirmos o ar, qualquer dia quando o planeta estiver mais poluído do que agora não vai ser muito possível viver.*

8.5.4. Para relembrar/recordar a História como memória, identidade e preservação do passado.

Alguns extractos das entrevistas analisadas pareceram-nos que de alguma forma apontavam para conceitos de memória familiar/colectiva, identidade e talvez consciência histórica próprios de um pensamento histórico pouco expectável entre crianças dos quatro primeiros anos de escolaridade (6-10 anos).

A História tem uma função de **preservação da memória e identidade** logo a partir do 2.º ano, associada principalmente à História da família, ao reconhecimento da importância de preservar as lembranças e recordações do passado da família, para ser transmitido posteriormente aos filhos e não deixar cair no esquecimento. Utilizam frequentemente para exprimir essa ideia as palavras “recordar”, “lembrar”, “lembrança”. No 1.º ano a Anabela afirma que esta: *Serve para nos lembrarmos do passado* e a Filipa manifesta sentimentos pessoais: *são coisas que faz bem lembrarem*, é como se considerassem como uma necessidade fundamental na sua vida preservar essa memória familiar, bem presente na explicação dada pelo José no 2.º ano: *Tipo a minha avó morre e eu depois tenho de lembrar* e também pela Mafalda: *Para vermos o que é que passamos. Se calhar já não nos lembramos do que passamos e temos de nos lembrar*”. A transmissão desse passado familiar às novas gerações com vista à perpetuação da memória familiar é justificada muito bem pela Maria no 2.º ano: *Para depois os nossos filhos quando perguntarem como foi a vida da avó, do avô e nós explicarmos como é que era*. Esta valorização da função da História como preservação da memória familiar expressa em alguns alunos do 1.º ano (duas ocorrências no início e três no final) e esmagadoramente no 2.º ano (18 ocorrências) é justificada em parte por o tema família ser estudado pelos alunos deste ano de escolaridade, tendo estes alunos desenvolvido ao longo dos dois anos várias actividades relacionadas com o estudo da família (genealogias, linhas de tempo pessoal e familiar, construção de museu dos objectos da família, entrevistas a familiares). Uma dessas actividades, a de construção de um museu

a partir dos objectos da família contribuiu para se aperceberem da importância de certos objectos do passado que permitiram compreender a vida quotidiana no passado. O Júlio do 2.º ano explana na sua resposta esta função da História: *Para nós nos lembrarmos de quando não havia luz para nós dizermos aos nossos filhos. Se não houvesse luz acendiam uma velas e não usavam fogões era assim tipo uma panela, uma máquina a petróleo para cozinhar. A minha mãe tinha lá ainda.*

Os alunos do 3.º e 4.º anos expressam nas suas explicações esta mesma ideia da função da História na preservação da memória familiar/colectiva, mas fazem-no de forma mais detalhada integrando conceitos específicos associados à História, como por exemplo o de “antepassados” como podemos constatar na resposta do Roberto: *Por exemplo, se eu aprender coisas sobre a minha tetravó posso contar aos meus filhos e depois os meus filhos contam aos filhos deles e assim a nossa família não será esquecida* e como afirma a Bernardete: *Eu acho que é importante porque podemos aprender mais coisas sobre os nossos antepassados e familiares e outras coisas.* O Marco Ângelo destaca também a importância do conhecimento do passado familiar ao nível das vivências quotidianas: *Para saber como (eram) os nossos avós. Com quê que brincavam. Como era a casa deles.*

A consciência da importância da História para a identidade pode estar implícita na argumentação do Filipe no final do 3.º ano: *Porque se nós não tivéssemos passado nunca íamos saber o que aconteceu.* Vimos que anteriormente alguns alunos quando definem o que é História vão indicando aspectos que se relacionam com esta categoria da finalidade da História. Constatámos que os alunos principalmente após estudarem História reconhecem que esta é importante para a preservação da memória não só pessoal mas também nacional, e como essencial para a construção da identidade individual e colectiva, bem expressa no comentário surpreendente da Anabela do 4.º ano: *Se eu estivesse aqui sem saber nada do que tinha acontecido antes era muito esquisito, não sabia nada, porque não sabia nada sobre o passado da minha família, dos outros seres humanos. Era muito esquisito.*

8.5.5. A ambiguidade da História

A categoria **ambiguidade** integra as respostas dos alunos que revelaram dificuldade em definir uma utilidade concreta da História, associando-a a vários significados de acordo com o contexto. Surge principalmente nas crianças mais novas, quando entram para o 1.º ano de escolaridade, muitas delas nunca ouviram falar de

História. Por isso, para elas uma coisa que desconhecem não pode ter uma finalidade e os que se lhe referem como conto, a finalidade que lhe atribuem está em consonância com essa concepção, depreendem que a história servirá para “ler”, “ver” e “ouvir”. No início do 1.º ano, por exemplo o Júlio afirma: *É para as pessoas verem e ouvirem*, ou o A Diana integra ainda outras funções relacionada com as narrativas/contos, as de servirem de exemplo na conduta humana, na moralidade, nos valores como refere a Diana que anteriormente tinha dado como exemplo de história “O Capuchinho Vermelho”: *Para a gente tiver mais cuidado das outras coisas, não se magoar*.

Vimos que algumas das crianças mais novas associam a História à história de Jesus, primeiro contacto formal de aprendizagem da doutrina cristã na catequese e aprendizagem informal da História através de relatos da época em que Jesus viveu. Por isso, se compreende que alguns afirmem que a História contribui, como afirma o Nelson: *Para saber de Jesus e para rezar*, e também o José: *É importante por causa do Jesus*, acrescentando outros conhecimentos doutrinários aprendidos, como por exemplo o faz o Nelson: *A história não sei lá muito bem, mas antes ele não vivia no Céu, vivia na Terra*.

A ambiguidade do conceito de história manifesta-se também na dificuldade em reconhecerem uma função específica da História.

À medida que as crianças vão tendo contacto com a História vão identificando várias funções que lhe podem estar associadas, o que se constata pela inexistência desta categoria *Ambiguidade* entre alunos do 3.º e 4.º anos, revelando estes conhecimentos da multiplicidade de finalidades que a História pode ter, reflectindo-se nas suas respostas a influência da aprendizagem efectuada ao longo dos dois anos do projecto desenvolvido com eles em sala de aula.

Ideias-chave

Em relação às *Concepções sobre a finalidade da História*, a principal finalidade apontada por grande maioria dos alunos é a de considerarem que esta é importante para o conhecimento geral e para a educação escolar. A seguir foi o considerarem a História importante para a preservação da memória e para construção da identidade pessoal e nacional. Alguns alunos destacam também a importância da História para a transmissão do conhecimento sobre o passado a outras gerações referindo principalmente a transmissão desse conhecimento no futuro aos seus filhos o que de alguma modo se associa à anterior. Outros alunos, reconhecem que a História não é só acerca do

passado, mas relaciona-se com o presente e com o futuro, evidenciando uma certa consciência histórica. São poucos os alunos e essencialmente no 1.º ano que revelaram dificuldade em definir uma utilidade concreta da História, associando-a também à concepção de História como conto/narrativa quando referem por exemplo que serve para ler, para desenvolver a leitura e interpretação. Verificámos que a valorização de certas finalidades que atribuem à História estava directamente relacionado com o tipo de actividades implementadas em que algumas destas finalidades se destacavam mais, por exemplo no 2.º ano a da valorização da História para a promover a preservação da memória e identidade pessoal e no final do 2.º e do 4.º anos o compreender e comparar o passado e o presente e pensar no futuro (noção de horizonte temporal).

8.6. Aquisição do conhecimento histórico (agentes e fontes de conhecimento)

A pergunta *Onde, como e com quem aprendes sobre o passado e História?* permitiu tirar algumas ilações sobre o processo de aquisição do conhecimento histórico nos alunos deste estudo, em que se evidenciam duas grandes categorias relativamente a *com quem aprendem*, que agrupámos na categoria **família** (todos os parentes de várias gerações) e na categoria **outros** incluem-se pessoas com quem interagem na escola e fora dela, integrando-se professores, a investigadora, madrinha, catequista e amigos. Na categoria **onde é que aprende**, surgiram quatro subcategorias: escola, casa, museus, catequese e biblioteca. Relativamente ao **como é que aprende**, uma diversidade de processos e recursos são indicados: livros, fotografias, filmes, objectos, visitas/viagens, televisão, computador/Internet e ouvir contar.

8.6.1. Com quem aprende?

Quadro n.º 12- Aquisição do conhecimento histórico - Agentes do conhecimento histórico

Categorias			N.º total de ocorrências por anos de escolaridade					
			1.º i.	1.º f.	2.º f.	3.º i.	3.º f.	4.º f.
Com quem aprende	Família	mãe	9	11	12	8	10	9
		pai	10	5	9	7	7	5
		pais	0	1	2	6	6	7
		avô	0	3	0	5	4	2
		avó	5	5	6	7	16	11
		avós	1	0	2	3	4	7
		irmãos	5	3	6	4	4	3
		tios	2	1	1	8	7	2
		primos	4	0	0	1	0	0
		bisavó	0	0	2	0	0	0
		bisavô	0	0	1	0	0	0
		toda a família	0	0	0	1	0	0
	Outros	professor	1	4	2	5	1	2
		investigadora	0	1	3	0	1	5
		madrinha	0	0	1	1		2
		catequista	0	3	2	0	0	1
		amigos	0	0	0	1	0	0

Em casa, junto da família, os pais são os principais agentes de transmissão de conhecimentos sobre o passado, inicialmente mais associado ao passado familiar do que propriamente a conhecimentos históricos. Verifica-se que a mãe, possivelmente por ser a principal responsável no acompanhamento da educação dos filhos é preferencialmente indicada por todos os alunos nos vários anos (excepto no início do 1.º ano mas sem grande significado) como desempenhando esse papel, embora não se verifique um distanciamento acentuado entre os dois progenitores, que se torna mais evidente a partir do 3.º ano com a utilização do termo pais. É surpreendente o grande número dos que ainda dizem aprender com a avó.

A maioria dos alunos simplesmente indicam com quem aprendem sem especificar concretamente o que aprendem, embora alguns alunos dos mais velhos justifiquem com exemplos o que aprendem com eles, é o caso da Catarina 4.º ano: *Com o meu pai que me conta histórias que ele passaram no 25 de Abril, o 5 de Outubro. Ele explica-me histórias como era antigamente nas aldeias.* O José Marco no final do 3.º destaca a

transmissão de conhecimento sobre o passado familiar: *Os meus pais às vezes falam-me deles quando eram pequeninos. À medida que as crianças têm contacto com a História também vão questionando os pais sobre determinados acontecimentos ou conteúdos históricos e têm com eles discussões interessantes, por exemplo o Roberto descreve um pouco uma situação destas:*

Às vezes a minha mãe fala. Por exemplo antes do fim-de-semana prolongado falamos na Sexta-feira que era feriado por causa de Luís de Camões. Por exemplo eu perguntei à minha mãe quem foi o Luís de Camões e ela disse-me que foi um guerreiro que perdeu o olho numa guerra e foi o que fez os Lusíadas.

Para além dos pais como agentes de transmissão de conhecimentos históricos, os alunos, principalmente os mais velhos, destacam o papel relevante dos avós, sobretudo das avós, com quem dizem conversar mais, considerando-as como mais experientes e mais vividas, como o afirma de forma explícita a Paula ao referir que aprende: *Com a minha avó paterna, porque ela ainda vive na aldeia e tem mais noção das coisas. Os mais velhos por vezes são vistos pelas crianças como mais sabedores e conhecedores do passado, por terem já vivido mais tempo, tal como se depreende da resposta do Roberto Manuel do 3.º ano: A minha mãe também me fala. O meu pai também fala menos, ele já é mais avançado que os meus avós. Os meus avós são mais velhos, têm mais anos de vida e sabedoria.*

Os seus relatos contribuem para a preservação da memória familiar e da identidade individual, familiar e mesmo nacional, ao relatarem o seu passado, como refere por exemplo o Isidro do 3.º ano quando indica o que os avós lhe contam: *O que é que eles faziam no passado, e alguns preocupam-se em descrever como era a sua vida em criança, como destaca o Júlio no final do 1.º ano: A minha avó. Conta-me muitas coisas antigas, há muito tempo que passou, a minha avó disse que não andava na escola, andava a trabalhar no campo. Outros procuram mostrar a diferença abismal entre o passado e o presente a nível do quotidiano, como sugere o José Nuno: A minha avó só me diz que antigamente não era como agora, havia coisas muito antigas, que a escola era diferente e o Júlio no 2.º ano relata o que a avó lhe conta: A minha avó dizia que antigamente não havia carros e puxava-se por vacas. E também não havia carrinhos, fazia-se carrinhos de madeira. A Anabela em todas as entrevistas diz aprender muito sobre o passado com a sua avó, assim no início do 3.º ano refere: A minha avó também me fala assim dela e como eram as escolas, no final do ano comenta: A minha avó na vida dela ela nunca usou calças e no 4.º ano de forma mais*

genérica justifica: *A minha avó conta-me muitas histórias que aconteceram quando ela vivia e era assim quando era jovem.*

Os alunos do 4.º ano nas conversas que têm com os avós dizem que estes lhes falam de acontecimentos importantes da História de Portugal vividos, possivelmente só os referem agora por terem tido uma aprendizagem de História de Portugal e de terem desenvolvido actividades que envolveram entrevistas a familiares sobre o seu passado. A Paula relata o que lhe conta a avó: *Ela diz que o meu avô ia para a guerra. Diz que houve uma revolução muito grande no 25 de Abril, e mais coisas que já não me lembro.* Também o Ricardo refere que: *Os meus avós falam da vida deles, por exemplo, eles às vezes quando é o dia 25 de Abril eles contam o que aconteceu, porque eles já eram nascidos.* Nas conversas que alguns avós têm com os seus netos revivem, recordam e expressam sentimentos de uma época vivida, verificámos isso em relatos de alguns alunos, como por exemplo o do João Miguel: *O meu avô às vezes quando acontece aquelas coisas na televisão diz: Se fosse isso no tempo de Salazar não acontecia nada disto,* e o Roberto Manuel do 4.º ano diz que: *O avô fala-me de coisas sobre Salazar. E ele às vezes diz-me ..., porque os nossos avós alguns já são do tempo de Salazar.*

Também alguns alunos discutem com os avós temas de História abordados na escola, por exemplo o José Filipe revela que: *A minha avó falou-me um bocado das descobertas quando estávamos a dar as descobertas, eu perguntei-lhe várias coisas para ver se ela se lembrava.*

Outros familiares com quem convivem são apenas referidos, alguns deles de forma esporádica, como os bisavós e os primos. Verificou-se um pouco mais significativa a referência aos tios, mas apenas um dos alunos, o Roberto Manuel realça o papel da tia em actividades que de certa forma promovem a aprendizagem da História, a de visionamento de documentários históricos em conjunto: *Ela vê o canal de História e eu vejo com ela. Quando eu não compreendo alguma coisa, há legendas e eu não consigo ler muito rápido, ela explica.* Alguns alunos dizem aprender também com os irmãos mais velhos quando estes estão a estudar a disciplina, é o caso da Anabela que o refere em todas as entrevistas: *Não costuma falar, mas às vezes eu fico lá e ela está a fazer as coisas* (início do 3.º ano). O seu interesse pelo estudo de História leva-a, no final do 3.º ano, revelar que estabelece uma maior inter-acção com a irmã quando esta está a estudar História, integrando essa aprendizagem na tarefa de sequencialização das imagens: *A minha irmã como já é do 3.º Ciclo e ela tem História, às vezes quando tem*

trabalhos de casa mostra-me às vezes. Ela agora está a tratar mais assim os duques e assim. E por acaso, estas imagens faz-me lembrar.

Constatámos tal como Levstik e Pappas (1987) que os alunos reflectem nas suas respostas conhecimentos adquiridos na família e que os evidenciam e os relacionam com o conhecimento adquirido nas aulas de História. Também Levstik e Barton (1996) verificaram que as crianças que dizem aprender sobre História e passado fora da escola destacam a família e as Histórias de família. Essencialmente as Histórias de família que ouvem dos pais e avós estão associadas ao passado familiar principalmente ao nível de vivências do quotidiano, como por exemplo referências ao tempo de escola, brincadeiras, hábitos quotidianos, mas também a momentos históricos vividos: o 25 de Abril, a Guerra colonial, referências ao período da ditadura, etc.

Alguns alunos indicam outros agentes com quem dizem aprender sobre o passado e História para além da família, sobressaindo naturalmente a referência ao professor(a), embora de forma menos significativa do que alguns membros da família, justificada talvez em parte por se assumir que estes desempenham formalmente esta função na escola, a de ensinar. Também a investigadora do projecto é realçada principalmente pelos alunos no 4.º ano, ano com maior número de ocorrências, por ser neste ano de escolaridade que é iniciada a aprendizagem de História de Portugal, referindo-se a aprendizagem de História que tiveram comigo, nas aulas que realizei com eles. Alguns alunos dos mais novos indicam que aprendem também com a sua catequista, em que a referência ao passado está associada à vida de Jesus e à sua época em articulação com a doutrina cristã. Outras referências esporádicas são indicadas, como a de indicarem a madrinha (que pode ser ou não da família) e os amigos mas sem grande significado.

8.6.2. Onde é que aprende?

Quadro n.º 13- Aquisição do conhecimento histórico- Espaços de aprendizagem

Categorias		N.º total de ocorrências por anos de escolaridade					
		1.º i.	1.º f.	2.º f.	3.º i.	3.º f.	4.º f.
Onde aprendem	escola	1	4	2	4	4	4
	casa	0	1	5	2	0	2
	museus	9	0	7	14	2	13
	catequese	2	7	14	2	0	0
	biblioteca	0	1	0	0	0	0

Em relação à aprendizagem da História e sobre o passado, a escola provavelmente por ser considerada pelos alunos como espaço privilegiado, o espaço próprio de aprendizagem, é dos espaços menos referidos pelos alunos. Também pouca significativa é a referência concreta ao espaço físico casa, surgindo esta indirectamente mais evidente na indicação de com quem aprendem em casa, ou seja na referência à família. A catequese (Igreja) é o principal espaço de aprendizagem do passado e de História para os alunos até ao 2.º ano (com 14 ocorrências no final do 2.º ano) antes da aprendizagem formal de História na escola. A formação religiosa presente nestes alunos através da frequência da catequese reflecte uma característica do nosso país e mais concretamente da nossa região, a da população do Norte do país ser maioritariamente católica/praticante preocupando-se com a educação religiosa dos seus filhos através da frequência à catequese que se inicia aquando da entrada na escola no 1.º ano de escolaridade. Noutros estudos a igreja e a bíblia são também indicados como fontes de conhecimento de aprendizagem do passado (Hoodless, 1998).

Os alunos dos vários anos, mas principalmente os do 3.º e 4.º anos realçam os museus como sendo dos espaços mais privilegiados de aprendizagem do passado e de História, possivelmente pelo contacto directo que têm com os objectos. Muitos dos alunos referem mesmo os que visitaram, com quem visitaram (escola ou família), o tipo de museu e o que aprenderam.

Os mais novos sentem um certo fascínio pelos dinossauros e alguns dizem já terem visitado museus com esqueletos de dinossauros, como por exemplo refere o Duarte do 1.º ano: *Eu vou ver esqueletos de dinossauros* e a Filipa.: *No outro dia à noite fui a um museu e vimos lá ossos de dinossauros montados, já muito antigos*. Alguns dos mais velhos também já visitaram este tipo de museus, é o caso do Roberto Manuel do 4.º ano: *De História ainda não fui muito. Ah! Já fui a um sítio, a um museu dos animais em Lisboa, tem ossos de dinossauros*.

Outros museus são indicados, o museu da Cera em Fátima referido pela Catarina no 2.º ano: Quando fui ao museu de cera com a minha mãe e o meu pai e com uns amigos do meu pai que moram em Fátima, fui um fim-de-semana e fui lá ao museu. Vários museus de Braga são referidos pelos alunos do 2.º, 3.º e 4.º anos, o museu D. Diogo de Sousa e o Museu dos Biscainhos, quer visitados com a escola quer em visitas com a família. O Isidro descreve de forma empolgada as suas experiências de visita a alguns museus:

Já fui duas vezes ao Museu dos Biscainhos. Ao museu D. Diogo de Sousa já fui algumas vezes. Antes de ir com a professora, antes de explicarem tudo eu não sabia que existia esse passado. Ainda me lembro que na Casa dos Biscainhos, na casa daquele rico, que tinha aquilo no tecto, eu nunca tinha ido lá. Tinha lá ido antes desta visita mas não passava pela cabeça que aquilo que fosse para passar o fumo quando se coziavam as coisas.

Em momentos de lazer, de férias com a família, alguns dizem visitar museus, dando exemplos de locais/cidades em que o fizeram, no Porto, Fátima, Lisboa, no Algarve e no estrangeiro, como refere por exemplo o Tiago: *Com a minha família quando vou a outros países costumo ir a museus.*

Apenas a Filipa no 1.º ano diz frequentar a biblioteca, sem especificar o tipo de livros que consulta.

8.6.3. Como é que aprende?

Quadro n.º 14- Aquisição do conhecimento histórico - Fontes do conhecimento histórico

Categorias		N.º total de ocorrências por anos de escolaridade					
		1.ºi.	1.ºf.	2.ºf.	3.ºi.	3.ºf.	4.ºf.
Como aprendem	livros	6	3	7	21	10	14
	fotografias	7	4	7	3	5	7
	filmes	4	3	5	4	4	4
	objectos	3	0	2	2	0	0
	visitas/viagens	5	1	2	12	8	5
	televisão	2	2	3	6	3	8
	computador/Internet	0	0	0	1	7	12
	ouvir contar	0	0	0	0	0	1

Evidencia-se a utilização de livros, (61 ocorrências) fotografias (33 ocorrências) e visitas a monumentos e cidades e viagens (33 ocorrências) em detrimento da utilização dos *media* para aprender História. Até ao 2.º ano os alunos dizem ler livros sem especificarem o que lêem e só a partir do 3.º ano indicam o tipo de livros que costumam ler, a maioria destes são livros que se relacionam com a História. Os livros são referenciados como importantes intertextos para a aprendizagem do passado e de História. Surgem referências a livros muito variados, desde enciclopédias sobre o passado, a livros de contos e lendas, livros sobre dinossauros e Pré-História, livros sobre a História de Portugal, banda desenhada (Óbelix e Astérix), ficção histórica e manuais

escolares. A grande diversidade de livros referenciada pelos alunos a partir 3.º ano e os comentários de alguns alunos parecem indiciar que estes possuem hábitos de leitura, em que se evidencia também o incentivo dos pais em promover esses hábitos proporcionando-lhes o contacto com vários livros de História que possuem em casa e de outros adquiridos com objectivos lúdicos e didácticos. Destacamos alguns excertos das entrevistas que comprovam esta inferência. Assim o José Filipe diz-nos: *Eu leio muitos livros, mas não são de História. Estou a ler um livro que é de História, é as “Lendas da terra”*. Também o comentário da Anabela é elucidativo: *E vejo muitos livros que eu tenho lá sobre História e o da Irene: Vejo livros que o meu pai lá tem, tem datas. Nós queremos saber datas, nós vamos ao livro e procurámos a data*.

Um grupo significativo indica ler livros que se relacionam com a Pré-História, é o caso do Marco Ângelo no final do 3.º ano final que refere: *Por acaso até costume ler livros e às vezes já vi livros dos dinossauros*, assim como o José Filipe do 3.º ano inicial: *Tenho um livro antigo, que era dos homens quando eram assim (da 1.ª imagem), sem roupa e também a Bernardete do 4.º ano: Eu livros de História não tenho, só tenho dois que são deste tema (Pré-História). E aprendo lá muitas coisas, como nasceu a terra, como é que ela veio*. Também a partir do 3.º ano referem ler livros de História de Portugal, e um aluno do 4.º ano Roberto comenta: *No outro dia li a História Alegre de Portugal*.

As fotografias são um meio privilegiado de aprendizagem sobre o passado por alunos de todos os anos de escolaridade, principalmente o familiar, ao possibilitar recordar o passado, contribuem para a preservação do passado e da memória familiar. Alguns alunos dizem verem fotografias dos pais quando eram crianças, mais antigas ainda dos avós e bisavós. Por exemplo a Mafalda do 2.º ano diz: *Eu tenho no meu quarto e no quarto dos meus pais. No meu quarto tenho uma da minha mãe que ainda não estava grávida de mim e do meu irmão. E no quarto do meu pai tenho uma fotografia do meu pai quando era pequenino. E a minha bisavó e o meu bisavô que não conheci*. A antiguidade das fotografias é realçada pelo José Marco através da técnica usada na época: *Vejo às vezes, mas muitas ainda são a preto e branco*. A Bernardete tem um particular interesse por fotografias da cidade de Braga no passado: *Fotografias só costume ver tipo como era a cidade de Braga antiga, ou alguns quadros, tipo quando vou a restaurantes que tem lá quadros*.

Um número ainda significativo contacta com o passado em visitas que realizam com os pais em tempo de férias a monumentos: igrejas, mosteiros, castelos. São

principalmente os alunos mais velhos que estão mais atentos e valorizam estas fontes de conhecimento do passado. Diz-nos por exemplo o José Nuno do 4.º ano: *Fui a um castelo de D. Afonso Henriques*. A Belinda do 4.º ano refere: *Já fui visitar um castelo que há em Óbidos, que fui visitar com os meus pais quando vim do Algarve quando vim de férias*. Através de viagens dizem conhecer outras cidades no país e no estrangeiro, aproveitando para conhecer vários monumentos. Um dos alunos, o Isidro disse ter visitado já várias cidades: *Já fui a Paris, a Roma. Já fui à Praça de S. Pedro. Fui visitar cidades num cruzeiro*.

O contacto com as TIC surge apenas a partir do 3.º ano, em que destacam o recurso à Internet e alguns indicam mesmo quais os sites e motores de busca que consultam, o que pesquisam e para quê. Por exemplo o Roberto diz: *Não costumo pesquisar, vou ver a sites. Há um site de Bibliotecas on-line e vou lá pesquisar muitas coisas. Já pesquisei sobre D. Afonso Henriques, D. Henrique*. A Anabela revela: *Às vezes vou à Internet, ou à Diciopédia*. O poder da Internet é claramente reconhecido por estes alunos e o Tiago expressa-o bem quando afirma: *Às vezes quando tenho alguma dúvida pergunto aos meus pais se eles não souberem vou à Internet*. Outros relatam mesmo o tipo de pesquisas que realizaram, por exemplo o Roberto Manuel diz: *Já pesquisei uma coisa sobre Salazar. Ainda não pesquisei sobre Luís de Camões (...)*. Achámos particularmente interessante o que nos disse a Bernardete do 3.º ano e quisemos por isso procurar saber mais tendo-lhe sido colocadas outras questões para aprofundar e esclarecer o que nos ia dizendo:

Inv.: *Com quem e onde é que aprendes coisas de História?*

B.: *A minha mãe às vezes conta-me outras vezes, tenho um site da minha família com coisas antigas.*

Inv.: *Tens um site da tua família? Quem põe lá as coisas?*

B.: *É o meu tio que põe lá coisas antigas da minha família. Tipo o meu avô paterno já morreu, como ele era antigamente.*

Inv.: *Tem lá alguma coisa tua?*

B.: *Não, mas tem lá dos meus irmãos.*

Inv.: *E de ti não tem nada?*

B.: *Ainda não meteram nada.*

Inv.: *Sabes qual é o site?*

B.: *WWW., ... já não me lembro.*

Inv.: *Depois dizes-me. E procuras na Internet sem ser no teu site?*

B.: *Às vezes, já fui procurar coisas sobre Salazar. Já fiz alguns trabalhos a procurar coisas antigas”.*

Relativamente aos *media*, os que dizem verem filmes sobre o passado, alguns referem o que vêem, maioritariamente dizem ver filmes sobre a vida de Jesus principalmente os mais novos mas não exclusivamente, outros destacam também os filmes com dinossauros e da Pré-História. Um dos alunos mais velhos, o Roberto revela ser um apreciador de filmes históricos ao comentar: *Quando a prof. Glória estava a falar do Egipto eu sabia porque gosto de ver filmes sobre o Egipto: “A Múmia”. Já vi sobre Grécia, Tróia, Helena. Vejo muito filmes de guerra antiga, guerras com espadas. Através dos filmes são recriadas outras épocas históricas e promove-se a imaginação e a empatia histórica.*

A televisão ao contrário do que se podia pensar para estes alunos não é por excelência a fonte de transmissão de conhecimentos sobre o passado e História, muito embora os alunos até de entre os mais novos reconhecem e dizem ver alguns canais que mais atenção lhe dedicam, sendo estes o Discovery, o canal História e também o Odisseia. Por exemplo a Filipa do 2.º ano refere: *Vejo no Odisseia alguns programas de História e no Discovery e no canal História. Também o Roberto Manuel indica estes canais: Vejo filmes sobre o passado, vejo no Discovery Channel, em mais canais da TV cabo, vejo coisas de História. Há um canal que se chama mesmo História. A Anabela reconhece que estes canais têm uma função específica na divulgação de História afirmando: *Eu quando me apetece saber mais sobre História vejo o Odisseia, ou Discovery. Isso é História, mas não é História tipo do passado.**

Outros comentam o tipo de programas televisivos que dizem ter visto, alguns documentários, outros filmes e ainda séries televisivas. Por exemplo o Bruno refere-se a um documentário que viu: *Às vezes vejo, uma vez estava a dar um programa dos homens da pedra e eu estava a ver como é que eles vivem.* Também o Paulo dá como exemplo este tipo de programa: *Uma vez vi na televisão um programa em que encontraram ossos de uma criança que era muito antiga, já a Irene recorda ter visto uma série televisiva que passou na RTP 1: *Vi quando dava o Pedro e Inês. Eu via às Sextas-feiras e gravei.**

Relativamente ao poder que os objectos têm para o conhecimento do passado, só esporadicamente este é referido pelos mais novos. É em casa dos avós que mais contacto têm com objectos antigos, como se depreende pelo comentário do Duarte do 1.º ano: *Ela tem uma arca cheia de coisas antigas.* Também a Catarina relaciona um dos objectos do museu da sala de aula com um que a sua avó lhe mostrou: *Ainda no outro dia na casa da minha avó, a minha avó mostrou-me uma coisa igual à que o*

Filipe tem (porta-moedas), mas a pedrinha era vermelha e tinha um carneiro dourado. Curiosamente o Isidro comenta que na casa do avô tem muitas antiguidades e acrescenta: *Agora já comprou uma televisão nova, antes tinha dessas televisões antigas.*

Verificámos que a pergunta *Onde, como e com quem aprendes sobre o passado e História?* sendo uma pergunta aberta não possibilita tirar grandes conclusões numéricas/quantitativas relativamente ao *Onde? Como? E com quem?* também esse não era nosso objectivo, isto porque integrando ao mesmo tempo três itens, alguns alunos assumiam que ao responder por exemplo ao *Com quem?* ao indicarem membros da sua família estariam já indirectamente a referir-se ao *Onde?* à casa como local de aprendizagem, o mesmo se passando em relação a professor/escola. A análise das respostas dos alunos em termos qualitativos sugere que as crianças constroem as suas concepções históricas e o seu conhecimento histórico com base em várias fontes de conhecimento para além da escola. A família desempenha um papel importante, assim como o meio social e familiar em que se insere, assim como também os *media*, que contribuem para o desenvolvimento de estratégias cognitivas a que os professores devem estar atentos.

Ideias-chave

Sobre a *Aquisição do conhecimento histórico (agentes e fontes de conhecimento)*, constatámos que em todos os anos de escolaridade a família é o principal agente do conhecimento fora da escola, sendo os pais os principais agentes de transmissão de conhecimentos, embora mais sobre o passado familiar do que sobre História. Também os avós desempenham um papel importante com relatos que dizem ouvir destes sobre a experiência de vida e sobre o seu passado familiar, referido principalmente pelos alunos no final do 3.º ano. Ao professor não é dado relevo por assumirem que este é normalmente o principal agente na formação dos alunos. Os mais novos (1.º e 2.º anos) valorizam a aprendizagem efectuada na catequese e através dos *media*, enquanto os mais velhos (3.º e 4.º anos) valorizam principalmente a visita a museus, cidades e monumentos, a leitura de livros de História, a visualização de filmes e documentários na televisão e pesquisa na Internet.

Síntese

Neste capítulo, apresentou-se a análise empírica dos dados referentes à entrevista realizada aos alunos, associada à ordenação cronológica das imagens e sobre a

concepção de passado e de História. Analisaram-se as diferentes tipologias de ordenação propostas pelos alunos, a colocação e ordem das imagens por anos de escolaridade e por género e concluímos que os alunos ao longo dos dois anos revelaram uma melhor capacidade em sequencializar não tanto pelos resultados finais, maior número de sequências ordenadas correctamente, mas pela diminuição de tipologias de ordenação. Verificámos que foram nas imagens do meio da sequência que maiores trocas foram efectuadas, principalmente associadas à ideia dominante de progresso linear que alguns alunos manifestam. Se encontramos grandes diferenças nos processos explicativos a nível de anos de escolaridade, o mesmo não aconteceu quanto ao género, não se tendo verificado grandes disparidades.

Através de um sistema de categorização construído com recurso ao N. Vivo 2.0 procedemos à análise das respostas dos alunos procurando-se identificar e analisar as estratégias e tipos de explicação que utilizaram para a ordenação das imagens apresentadas. Identificaram-se seis categorias neste parâmetro: Linguagem e vocabulário de tempo; distinção temporal; identificação de marcadores de mudança; suporte material da evidência e processos explicativos e fontes do conhecimento histórico.

A utilização de vocabulário de tempo qualitativo está presente em todos os anos de escolaridade, embora sejam os alunos mais novos (1.º e 2.º anos) que o utilizam com maior frequência como indicativo de tempo. Só muito raramente surge a referência ao sistema convencional de datação antes do 4.º ano, e é nesse ano que utilizam com mais frequência expressões associados a períodos históricos. Em todos os anos de escolaridade a duração/intervalo de tempo é calculada em termos qualitativos, reconhecendo entre que imagens se passou mais ou menos tempo, mas só no 4.º ano é que alguns alunos são já capazes de propor datas em séculos mas são poucos os que o fazem correctamente. Verificámos que em todos os anos de escolaridade os alunos estabeleceram como estratégia o referirem diferenças dicotómicas entre as imagens, mas são os alunos mais novos que tendem a comparar mais as imagens com o presente. Comparam as imagens essencialmente com base em marcadores da cultura material/vida quotidiana (vestuário, habitação, recheio da casa, progresso tecnológico) e indicadores económicos sociais (rural/urbano; riqueza/pobreza e estatuto social), referindo-se ao que ainda não existia nesse tempo, revelando os alunos, principalmente os mais novos, uma concepção de passado deficitário. Constatámos que a estratégia de compararem duas ou mais imagens entre si é mais utilizada no final do 2.º e 3.º e 4.º

anos reflectindo a aprendizagem de leitura de imagens promovida em várias das actividades implementadas em sala de aula. Poucos alunos se baseiam no suporte material da evidência para justificarem a sequencialização das imagens e os poucos alunos que o fazem usam-na conjugada com outras estratégias, no entanto reconhecem diferentes tipos de fontes icónicas (pintura, desenho e fotografia).

Pudemos constatar que os alunos utilizam vários processos para sequencializar as imagens, variando a sua frequência com o ano de escolaridade, só alguns dos mais novos (até ao início do 3.º ano) utilizam como estratégia para justificar a ordem das suas imagens a construção de contextos narrativos, o contarem uma história a partir das imagens, outros limitam-se a descrever o que vêem nas imagens revelando muitas dificuldades em explicar porque fizeram assim a sua ordenação. Este padrão de enumerar o que vêem só esporadicamente é referido pelos mais velhos (final do 3.º e 4.º anos), sendo substituído pela estratégia de recorrerem à sua experiência e conhecimentos gerais que possuem adquiridos em vários contextos. Esporadicamente alguns alunos dos mais novos aplicam conhecimentos históricos, mas é principalmente a partir do 4.º ano que mais se torna evidente a aplicação desses conhecimentos históricos nas justificações dadas à sequencialização das imagens.

Analisaram-se as ideias dos nossos alunos sobre a concepção de mudança e concluímos que em todos os anos de escolaridade predomina a concepção de mudança como progresso linear, positivo, associado a uma evolução progressiva da humanidade e vêem o passado como deficitário ao compará-lo com o presente, no entanto principalmente na última entrevista do estudo (alunos do 2.º e 4.º anos) um maior número de alunos manifestaram ideias de uma concepção de mudança associada à diversidade, reconhecendo que o passado tem uma identidade própria, e que ao longo do tempo vão ocorrendo mudanças, umas mais rápidas do que outras, mas também permanências e que num determinado período podem coexistir realidades bem diferentes.

Procurou-se analisar as ideias dos alunos sobre o que entendem por passado e História. Em geral os alunos tenderam a associar a noção de passado à cronologia e outras noções temporais, e só os mais novos (1.º e 2.º anos e início do 3.º ano) o associam ao passado pessoal, e é principalmente no 4.º ano que distinguem de forma mais clara o passado de História e se referem ao passado histórico.

Relativamente à concepção de História detectámos uma grande diversidade de concepções o que reflecte ser um conceito polissémico e que o seu significado varia de

acordo com o contexto em que é usado. Os alunos mais novos (do 1.º e 2.º anos) ou não respondem, ou associam a História a Jesus ou apresentam concepções pouco claras e alguns ainda associam a História a conto/narrativa, enquanto no final do 2.º ano e 3.º anos apresentaram já uma maior diversidade de concepções. Assim alguns alunos já associam a História à cronologia, ao estudo do passado e à preservação da memória e identidade pessoal. No final do 3.º ano e principalmente no 4.º ano sobressai a História associada ao passado significativo, não só a nível político mas também da vida quotidiana. Só no 4.º ano se referem à construção da História a partir das evidências realizada pelos historiadores. Embora em poucos alunos se consiga identificar a associação do conceito de História ao conceito de mudança, os que o fizeram levou-nos a verificar que estes alunos associam mais a História à mudança como diversidade do que à mudança como progresso linear.

Procurou-se perceber que concepções apresentam os alunos sobre a finalidade da História. Há uma certa articulação do conceito de História com a finalidade que lhe é atribuída. Poucos (no 1.º ano) se referem à sua finalidade associada ao conto/narrativa como promotora da leitura. A principal finalidade apontada por todos os anos de escolaridade é associar-na à cultura geral, ao conhecimento geral e escolar. No final do 1.º e 3.º anos e no 4.º ano sobressai também o realçarem ser importante a transmissão do conhecimento sobre o passado a outras gerações, que de certa forma se articula com o considerarem ser importante para a preservação da memória e para construção da identidade pessoal e nacional apontado pelos do 2.º e final do 3.º anos. Os alunos do 2.º e 4.º anos evidenciam uma consciência histórica ao considerarem que a História permite compreender o passado e o presente e perspectivar o futuro.

E por último sobre a aquisição do conhecimento histórico (agentes e fontes de conhecimento) constatámos que em todos os anos de escolaridade a família é o principal agente do conhecimento fora da escola. Os mais novos valorizam a aprendizagem efectuada na catequese e através dos *media*, enquanto os mais velhos valorizam principalmente a leitura de livros de História, observação de fotografias e as visitas a museus, cidades e monumentos, a visualização de filmes e documentários na televisão e pesquisa na Internet.

CAPÍTULO 9- ANÁLISE DOS DADOS EMPÍRICOS DAS ESTRATÉGIAS IMPLEMENTADAS EM SALA DE AULA

Para uma melhor operacionalização na análise e interpretação dos dados resultantes da implementação das várias actividades ao longo de dois anos no estudo final em duas turmas do ensino básico, nos anos lectivos de 2004-2005 (no 1.º e 3.º anos) e 2005 e 2006 (no 2º e 4º anos), após várias hesitações, dúvidas e até alguns dilemas que foram surgindo neste percurso da nossa investigação, decidimos que o melhor procedimento em termos de organização seria reagrupar as actividades por estratégias e dentro de cada uma destas fazer uma análise comparativa por anos de escolaridade. Nesta lógica de análise não se atendeu à sequência das actividades, que foi descrita no capítulo 7, mas sim às estratégias em si embora logicamente estas também sejam descritas pela sua ordem de implementação em cada ano de escolaridade. Construimos quadros síntese das actividades por estratégias, com identificação do ano de escolaridade, a data da implementação²³, a indicação da actividade, o resumo da actividade com indicação do que se pretendia, os recursos e os produtos produzidos, o que permite facilmente identificar por anos de escolaridade as actividades que se integram em cada uma das estratégias. Salienta-se no entanto que algumas das actividades mais complexas e integradoras, embora se centrem mais numa determinada estratégia, articulam e integram outras, daí que algumas estejam referenciadas em mais do que uma estratégia (ver Anexo 7).

As actividades realizadas integram-se em cinco estratégias específicas, que considerámos serem relevantes para os objectivos deste estudo:

- **Linhas de tempo e calendário;**
- **Genealogias;**
- **Exploração de fontes icónicas;**
- **Exploração de objectos, visitas de estudo a museus e construção de museu em sala de aula;**

²³ A data da implementação é também possível verificar em nota colocada neste texto indicando os diários de aula em que se baseia esta análise.

- **Exploração de narrativas (contos, lendas, banda desenhada, jornais, fio da história) documentos escritos e construção de narrativas.**

9.1. Linhas de tempo e calendário

Procurámos analisar nos vários anos de escolaridade do ensino básico as potencialidades, para o desenvolvimento de conceitos de tempo e de compreensão histórica da utilização de linhas de tempo, do calendário e de actividades directamente relacionadas com sequencialização temporal e com o sistema convencional de datação. Planificámos para cada ano de escolaridade actividades com recurso a esta estratégia, não só adequadas à idade de cada ano de escolaridade mas também aos conteúdos programáticos propostos no curriculum (ver Anexos 6 e 7).

No 1.º e 2.º anos de escolaridade exploraram duas linhas de tempo pessoais (a da investigadora e a de um menino da idade deles). A seguir propusemos a construção de **linhas de tempo pessoais**, com o objectivo de reconhecerem **mudanças ao longo da sua vida** através da sequencialização de fotografias de vários momentos desde quando eram bebés até ao presente.

No 1.º ano a construção da linha de tempo consistiu apenas na sequencialização de fotografias pois ainda não sabiam escrever com autonomia. Os alunos construíram o seu Bilhete de Identidade introduzindo-se noções sobre a data e procedendo-se também a exercícios de sequencialização, ordenando-se por idade e por altura. Na actividade sobre o fio da história realizaram várias sequencializações quer de imagens quer de acontecimentos.

No 2.º ano completaram a **linha de tempo pessoal** construída no 1.º ano com legendas de cada um desses momentos indicados nas fotografias e completaram uma ficha individual em que se articula a perspectiva temporal (passado, presente e futuro). No 2.º ano construíram e utilizaram várias tipologias de linhas de tempo (lineares horizontais e circulares) associadas à aprendizagem do **sistema de medição convencional do tempo**, relacionado com a aprendizagem do **tempo cíclico** (horas-dia/noite, dias da semana, meses e estações do ano). A aprendizagem do sistema convencional de medição do tempo, concretamente do tempo cíclico, foi também desenvolvida através da aprendizagem de leitura e utilização do **calendário**. Os alunos preencheram também uma linha de tempo com os aniversários da sua família quando trabalhavam o calendário.

No 3.º ano de escolaridade, na actividade de exploração do conto Bisavô e Bisavô, os alunos exploraram uma linha de tempo associada ao conto em que se explorou a concepção de horizonte temporal e de tempos paralelos, tendo assinalado na **linha de tempo momentos temporais da história** (presente, passado e futuro). Numa outra actividade construíram uma **linha de tempo linear vertical** onde localizaram datas e factos significativos da sua família, analisando **conceitos de tempo** relacionados com o sistema de medição convencional, nomeadamente ano, década, geração, século, e também **conceitos de tempo subjectivos** como mais antigo, mais velho, menos tempo, mais recente, etc. Na 4.ª actividade sobre a vida quotidiana no século XX (mudanças no vestuário e divertimentos), os alunos localizaram numa linha de tempo a evolução do brinquedo em Portugal ao longo do século XX e ordenaram cronologicamente os puzzles sobre brinquedos que tinham construído.

No 4.º ano de escolaridade em várias das actividades realizadas os alunos exploraram diversas **linhas de tempo associadas a conteúdos da história de Portugal**, com aplicação de exercícios de leitura de promoção da **aprendizagem do sistema convencional de datação do tempo histórico** (localização temporal, contagem do tempo, conversão de datas em séculos, distância temporal/duração temporal e localização temporal a. C. e d. C.). Ao longo do ano exploraram três linhas de tempo e construíram duas relacionadas com conteúdos de história. Das linhas de tempo exploradas uma foi sobre os povos que habitaram a Península Ibérica, outra sobre as etapas da formação de Portugal e uma terceira sobre os descobrimentos portugueses. Construíram individualmente uma linha de tempo com as principais etapas da expansão portuguesa e no final do ano, em grande grupo, foi construída uma linha de tempo grande (1,40 m x 60cm) do século XI ao século XXI, relacionada com a vida quotidiana e acontecimentos políticos relevantes, alguns deles comemorados com feriados nacionais.

9.1.1. Análise da implementação de actividades com linhas de tempo, calendário e relógio

9.1.1.1. Actividades realizadas no 1.º ano de escolaridade

No 1.º ano, na 3.ª actividade – **Sequencialização de vários momentos da sua evolução**²⁴, os alunos apreciaram muito a exploração das duas linhas de tempo (da investigadora e de um menino da idade deles), principalmente a minha²⁵, onde puderam identificar momentos importantes da minha vida, do meu **passado pessoal**, realizando exercícios de **contagem do tempo**, tendo sido capazes de referir que **idade** tinha em várias das fotografias, assim como de identificar os vários **contextos** em que foram tiradas essas fotografias como refere por exemplo a Diana: *Tinhas 4 anos e parece no infantário*. Outros alunos reconheceram marcos importantes na minha vida, a primeira comunhão, a comunhão solene, na universidade e o casamento. Relativamente à linha de tempo do menino da idade deles, para além da curiosidade em saberem quem era, facilmente identificaram os vários momentos importantes do seu **passado pessoal**, visualizando **mudanças** ao nível do seu crescimento, assim como associaram os vários momentos da vida desta criança a **festividades do ano**: *Está ali o Pai Natal*, comenta o José, referindo-se à fotografia do menino quando tinha 4 anos. Tendo-lhe perguntado de seguida: *Em que mês vem o Pai Natal?* o José responde: *Em Dezembro, no Natal*. Vários alunos reconheceram que a fotografia do menino quando tinha 5 anos, tirada em 2003, foi novamente no Natal por também estar lá o Pai Natal. Quando lhes perguntei o que estava a fazer o menino quando tinha 2 anos disseram: *Está vestido de urso*, **inferindo** que devia ser no *Carnaval*. Alguns alunos pelas fotografias identificaram a **estação do ano**, por exemplo referem que quando tinha três anos o menino passou as suas férias de Verão na praia. Ao compararem a minha linha de tempo com a do menino constataram a grande diferença de tempo vivido, em termos de **duração** temporal pela contagem dos anos, reconhecendo que eu já tinha vivido muito mais tempo porque à data tinha 34 anos e o menino 6 anos, assim como contaram o **intervalo de tempo decorrido** entre momentos importantes da minha vida, por exemplo entre a data da conclusão da minha licenciatura e o meu casamento. Calcularam a minha idade nessas alturas, pela simples contagem das unidades na linha de tempo que correspondiam a

24 A análise e interpretação dos dados desta actividade realizaram-se com base no Diário de Aula (D. A. .) do 1.º ano de 1-02-05 e nos trabalhos dos alunos.

25 Por acharmos ser mais adequado e de mais fácil leitura decidimos utilizar na interpretação dos resultados sobre as estratégias implementadas a primeira pessoa do singular em vez da 1ª pessoa do plural (nós), da 3ª pessoa do singular (a investigadora), ou da forma impessoal.

anos. Souberam localizar na minha linha de tempo momentos da minha infância até aos 6 anos, comparando-a em termos de **sucessão cronológica** com a do menino. Por exemplo quando lhes perguntei onde estava com 3 anos, o Nelson responde: *Está ali com o outro menino*, identificando correctamente a fotografia em que estou com o meu irmão quando tinha 3 anos, assim como localizaram a fotografia de quando tinha 4 anos: *Estava no Jardim-de-infância*, responderam vários alunos à minha pergunta. Através de várias perguntas os alunos foram identificando de forma sequencial os vários momentos da minha vida e do menino, explorando-se assim a **noção de sucessão cronológica**.

Os alunos ao construírem a sua **linha de tempo pessoal** começaram por colocar por ordem, da mais antiga para a mais recente, as suas fotografias (**sucessão cronológica**) digitalizadas e recortadas e só depois as localizaram por idade (Anexo 32). À medida que as ordenavam falavam sobre elas, descreviam os vários momentos da sua vida, a idade que tinham, onde tinham sido tiradas, como por exemplo o faz o Nelson: *Aqui foi o meu baptizado, aqui é no Jardim-de-Infância, esta é dos meus anos, fazia 5 anos*. Nem todos conseguiram identificar a idade que tinham nas fotografias, revelando-se difícil principalmente quando estas eram de momentos da sua vida relativamente próximos, mas reconheceram que em algumas delas ainda não tinham um ano, mas meses, trabalhando-se assim as noções temporais: **meses** e **anos**. Alguns identificam mesmo a **época do ano**, referindo a **estação do ano**: *Aqui foi nas férias de Verão*, como explica o Alberto em relação a uma das suas fotografias. A maioria dos alunos afirmava recordar alguns desses momentos, especialmente a partir dos 3-4 anos e com mais detalhe ainda em idades mais próximas descrevendo minuciosamente o **passado próximo vivido** como o faz o Júlio em relação à fotografia tirada quando tinha 5 anos: *Foi em Viana, fui fazer um passeio, foi a minha mãe que tirou as fotografias com as minhas primas*. Pude constatar que em alguns alunos a centragem em termos de memória condicionou a posição em termos de localização temporal, por dizerem recordarem alguns momentos da sua vida como mais recentes, em relação a outros que o eram na realidade mas de que não se recordavam. Esta situação de recordação poderá em alguns casos estar mais condicionada pelo que lhes contam os pais ou familiares do que propriamente pelas memórias pessoais. Pareceu-nos que foi o que aconteceu com a Juliana que achou que a fotografia em que tinha 2 anos era mais recente do que a fotografia de quando tinha 3 anos justificando: *Esta, eu lembro-me quem a tirou, foi a minha tia*.

Ao observar como os alunos, sequencializavam as várias fotografias e as localizavam na linha de tempo, fomos detectando, antes da colagem das fotografias, alguns erros provocados na maioria das vezes pela dificuldade sentida em identificarem quantos anos teriam na fotografia, situação agravada pelo facto de algumas das fotografias serem muito próximas, como já referi. Veja-se como exemplo o seguinte extracto do diário de aula:

Acompanhei a colocação das fotografias da Mafalda, que por sinal eram bastantes e diversificadas na idade. A ordem de sequência pareceu-me estar correcta. A aluna apenas hesitou entre algumas que eram muito próximas na idade. Numa das fotografias sabe que vem depois das anteriores que colocou mas referiu desconhecer a idade que teria. (D. A. 1.º ano 1-02-05)

Outro problema que alguns alunos sentiram deveu-se ao excesso de fotografias trazidas, ou a um maior número destas referentes a um determinado período da sua vida (mais do 1.º ano de vida, ou maior número entre os 2-3 anos, etc.). Foi o que aconteceu por exemplo com o Duarte que tinha mais fotografias concentradas na idade de 1 ano justificando: *Porque nestas todas ainda não tinha 1 ano*, apontando para as do seu baptizado. Verifiquei que a sua sequência estava bem mas havia algumas que me pareceram não corresponder à idade correcta pois devido ao seu grande número foram “empurradas para a frente”. Consultei as fotografias enviadas pelos pais e pude constatar que realmente assim aconteceu. Algumas que tinham sido colocadas nos 4 e 5 anos eram quando tinha 3 e 4 anos.

Pela observação ao longo do desenrolar da actividade pude verificar um conjunto de situações reunidas no comentário:

Mais do que a exactidão das idades que se torna bastante difícil de conseguir pude constatar que a maioria dos alunos soube reconhecer os diferentes momentos, falar acerca deles e sequencializá-los, principalmente quando as mudanças são evidentes: nascimento ou primeiros meses; depois com 2 ou 3 anos; as que se integram no grupo 4-5 anos e as recentes não causam qualquer problema. (C. O. do D. A. 1.º ano 1-02-05)

Com esta actividade contribuiu-se para:

- 1) uma primeira abordagem da **contagem do tempo** usando para isso uma linha de tempo, onde localizaram diferentes momentos do seu **passado pessoal** e ao mesmo tempo os descreveram, iniciando-se à noção de **tempo linear** e aos conceitos de **irreversibilidade e de reversibilidade**, procurando-se que os

alunos compreendessem que o tempo evolui de forma linear sendo impossível voltar-se atrás no tempo, mas que é possível reconstituir o passado, mesmo o pessoal através de memórias pessoais, relatos orais, e de documentos pessoais diversificados entre eles as fotografias;

- 2) utilizarem **vocabulário e expressões de tempo** associadas ao passado: “há um tempo atrás”; “há mais tempo”; “é mais antiga”; “é de há menos tempo”, mas também associadas ao presente: “é de agora”; “é deste ano”.

A **actividade 4 - Construção do Bilhete de Identidade (B.I).**²⁶ foi integrada nesta estratégia por se procurar promover através desta actividade a compreensão de conceitos temporais associados ao **calendário**, com iniciação à aprendizagem do **sistema de datação** pela abordagem dos elementos constitutivos da data (dia, mês e ano). O preencher do campo no bilhete de identidade referente à data de nascimento possibilitou explorar com os alunos a correspondência entre o nome do mês de nascimento e o respectivo número, aprendizagem essencial associada ao tempo do calendário. Para além do **tempo físico** (contagem do tempo) os alunos relativamente ao conceito de **idade** aplicaram vocabulário de **tempo qualitativo-comparativo** (“mais **velho** da turma”; “mais **novo** da turma”). Inicialmente alguns alunos associaram-no com o desenvolvimento físico ao referirem que o mais velho é sempre o de maior estatura: *É o José porque é o maior* (Duarte); *É mais velho quem é mais alto* (Mafalda). No entanto ao longo da discussão alguns alunos argumentaram que o mais velho é identificado pela idade: *O mais velho é quem tem sete anos*, como refere o Filipe e de entre estes só pela data de nascimento é que sabemos quem realmente é o mais velho, como afirma o Pedro, *o mais velho é o Daniel porque dos meninos foi o primeiro a fazer anos*. Concluíram que nem sempre os mais velhos são os mais altos, salientado a Daniela que na turma *a Filipa é mais alta mas o Daniel é mais velho*. Ao posicionarem-se na sala por ordem do mais velho para o mais novo da turma e depois por alturas verificaram que a idade não é um factor determinante na altura das pessoas e que o mais alto nem sempre é o mais velho e vice-versa. Esta experiência pareceu-me que terá contribuído para uma melhor percepção acerca desta problemática que é explorada no

²⁶ A análise e interpretação dos dados desta actividade realizaram-se com base no Diário de aula do 1.º ano de 15-03-05.

1.º ano e que permite construir a percepção do tempo em situação real através da **sequencialização** por idade e por altura.

Na discussão sobre a importância do B.I., para além de referirem ser um documento pessoal de identificação, vários alunos já o possuíam, o Nelson diz mesmo que é indispensável *para viajar para o estrangeiro*. Vários alunos referiram que já foram ao estrangeiro (**passado**) outros referiram que em breve iam viajar (**futuro próximo**): “O Duarte disse que ia nas férias da Páscoa a França, à Dysneilândia e o Nelson disse que também ia a França, tem lá uma tia”. (D. A. 1.º ano 15-03-05). Nesta discussão promoveu-se a iniciação à abordagem de **horizonte temporal** ao referirem o tempo passado, o presente e o futuro, por referência à recordação do seu passado pessoal, ao presente e em perspectivizar acções num futuro próximo.

Para o preenchimento no B.I. do campo **data de nascimento**, escrevi no quadro todas as datas de nascimento dos alunos e registei no quadro a correspondência entre os nomes dos meses do ano e o número respectivo. Pude constatar que genericamente os alunos ainda não tinham adquirido a sequência correcta dos meses do ano, sabiam o nome dos meses mas não a sua ordem, apenas um aluno, o Duarte à medida que eram escritos no quadro os meses foi capaz de enunciar o mês que se seguia. Expliquei-lhes esta sequência e a sua correspondência com o número na sequência. Pedi para verem na sua data de nascimento o número que tinham no meio e referir a que mês pertence. Este exercício permitiu que associassem o número ao mês respectivo e assim **iniciar a compreensão da data** escrita que para eles são simples números que ainda não têm significado. Foi explicado a que corresponde cada campo na data (exemplo: 16/03/05, o 1.º refere-se ao dia, o do meio ao mês - Março e o último ao ano 2005). Ainda não tinham trabalhado números com mais de dois dígitos, o que justifica a leitura efectuada da data de 2005 algarismo por algarismo. Existe por isso uma inter-relação da compreensão da datação com a aprendizagem dos números na Matemática. Também, segundo Fraise (1967, p. 188) só pelos 8 anos as crianças são capazes de indicar o ano em que se está e estes alunos tinham apenas 6 anos.

Esta actividade permitiu:

- uma iniciação ao sistema convencional de contagem de tempo através da compreensão da data;
- uma introdução ao conceito de horizonte temporal;

Na **actividade 6 - Fio da história sobre o dia-a-dia de várias famílias diferentes**²⁷, na primeira sessão para além de explorarem imagens de diferentes tipos de família, depois de espontaneamente falarem da constituição da sua família, foi-lhes lida uma história do dia-a-dia de um menino, o João. Em grande grupo explorou-se o dia deste menino, com recurso a uma linha de tempo afixada no quadro com a duração de um dia, dividida em 24 horas. Os vários períodos do dia estavam assinalados com cores diferentes permitindo visualizar a duração de cada um dos períodos do dia. O período da manhã (das 7h:00 às 12h:00) assinalado com a cor amarela, o da tarde (das 12h:00 às 8h:00 ou seja 20h:00) com a cor azul e a noite (das 20h:00 às 7h:00) a cor vermelha. Vários explicavam o que o João ia fazendo ao longo do dia com base em imagens desses momentos e posteriormente localizaram essas acções na linha do tempo.

O Hélder refere que *o João acorda às 7:00 horas. Coloca na linha do tempo nas 7:00h a imagem do João a levantar-se. João Paulo: Às 7h:30 toma o pequeno almoço. João Nuno: Às 10h:30 é a hora do recreio. Tiago: Almoça à 1h:00 Daniela: Às 5h:00 lancha no ATL. Cristina: Às 6h:00 o pai vai buscá-lo ao ATL e depois leva-o ao andebol. Às 8h:00 horas chega a casa e janta e depois às 9h:00 vê televisão com a família. Paulo: E às 9h:30 vai dormir.* (D. A. 1.º ano 02-06-05)

Todas as imagens distribuídas e exploradas em conjunto foram colocadas correctamente na linha de tempo. Alerttei-os para a correspondência das horas: 1:00 h=13:00 h; 2:00 h= 14:00 h.... Realizei com eles exercícios a partir da linha de tempo sendo trabalhadas as unidades de tempo: **manhã**, **tarde** e **noite**, e inerentes a estas unidades o conceito de **duração**. Ao visualizarem o intervalo de tempo entre cada uma das **unidades**, aperceberam-se pela dimensão da extensão da cor de cada uma das partes do dia da diferença de tempo entre cada uma delas. A noite correspondia a uma duração de 11 horas (das 20h:00 horas às 7h:00 horas), a manhã com 5 horas (das 7h:00 às 12h:00) e a tarde com 8 horas (12h:00 às 20h:00). Referiram que o dia (entendido como jornada) nesta história do João é maior do que a noite pelo número de unidades (**horas**) pintadas (na noite 11 unidades e no dia 13 unidades). Procurámos que os alunos distinguíssem o conceito de **dia astronómico (24 horas)** associado ao movimento de rotação da terra, do conceito de dia entendido por oposição a noite cuja duração não é constante, pois esta está associada ao intervalo de tempo do nascer do sol ao pôr do sol, varia ao longo do ano em resultado do movimento de translação da Terra. Daí referirem

²⁷ A análise e interpretação dos dados desta actividade realizaram-se com base no Diário de aula do 1.º ano de 02-06-05.

que na “Primavera e no Verão os dias são maiores do que a noite” e no Inverno é ao contrário, “os dias são mais pequenos e as noites maiores”. Abordou-se ainda o conceito de jornada, como organização do tempo pelo João e por vários grupos sociais e profissionais.

Também os conceitos de **anterioridade** (pela identificação da parte do dia imediatamente precedente) e de **posterioridade** (pela identificação da parte do dia imediatamente a seguir) foram explorados oralmente: “Qual é o período anterior à noite?”, “E o posterior?” “Que momento do dia vem depois da manhã?”, “O que fez o João no período anterior à tarde?”, etc. Ao localizarem as imagens com as várias actividades realizadas pelo João ao longo da semana também se continuou a procurar desenvolver a compreensão dos conceitos de **anterioridade** e de **posterioridade**.

Verifiquei que se revelou mais fácil para os alunos identificarem o momento do dia a seguir a dado momento do que o precedente, mesmo em situações concretas a partir da história do João. Estes alunos evidenciaram e referiram mais facilmente o que aconteceu depois de um momento concreto do que o que aconteceu antes e esta conclusão ainda é mais evidente em relação aos dias da semana, quando exploraram a linha de tempo com as actividades do João ao longo da semana. Todos os alunos souberam dizer por ordem a partir de Domingo ou de Segunda-feira os dias da semana, mas quando se lhes pediu para referirem o dia anterior e o que fez o João nesse dia, demoraram mais tempo a responder e alguns disseram o seguinte e não o anterior.

Esta actividade, a utilização da linha de tempo de um dia associada às actividades realizadas pelo João, revelou ser um instrumento importante para ajudar os alunos:

- 1) a indicarem as partes do dia, a visualizarem facilmente o momento do dia imediatamente precedente e o momento imediatamente a seguir, a serem capazes de sequencializar facilmente as partes do dia a partir de uma desses momentos do dia, a associarem actividades que são específicas de um determinado momento do dia, por exemplo o ir para a escola e o almoço na parte da manhã, o lanche na parte da tarde e o jantar à noite, etc.
- 2) na discussão e na reflexão sobre certas actividades e horários que estão normalizados na nossa sociedade (**tempo social**), mas também para o reconhecimento da existência de diferentes modos de organização do dia associado a determinadas profissões em que se trabalha de noite e se dorme de dia por exemplo.

- 3) a promover a memorização dos dias da semana e a mais facilmente indicarem o dia anterior e o seguinte a um determinado dia da semana; o referirem os dias por ordem independentemente do dia em que se começa; e também a reflectirem sobre o que eles próprios fazem ao longo da semana, indicando actividades que realizam como por exemplo ir à piscina, praticar outro desporto, ter aulas de música, ir à missa, à catequese, etc.
- 4) utilizarem **vocabulário e expressões de tempo**: “anterior”, “antes”, “posterior”, “o seguinte”; “hoje”, “amanhã”, “ontem”, “anteontem”; e também **unidades temporais**: dia, noite, manhã, tarde, horas.

9.1.1.2. Actividades realizadas no 2.º ano de escolaridade

Na **actividade 1 - Explorar e completar a minha linha de tempo**²⁸ retomámos a análise da minha linha do tempo e da do menino, mas acompanhando agora os alunos a leitura das legendas das fotografias, com referências ao contexto, mas também à data (mês e ano). Os alunos iam fazendo alguns comentários, não só das legendas que alguns tinham lido, mas em relação a diferentes momentos da minha idade através da **sucessão cronológica** dos vários momentos da minha vida. O Daniel comenta: *Aqui era quando eras bebézinha,, aqui já tens 2 anos, aqui estás no Jardim-de-Infância, aqui és esta, aqui é quando fizeste a 1.ª comunhão, aqui estás a fazer a comunhão solene ...* A Filipa interrompe e acrescenta: *aqui era quando foste caloira, a minha irmã também já foi caloira, aqui fizeste uma viagem para Marrocos.* Voltei a pedir que comparassem a minha linha de tempo com a do menino de 6 anos. Reconheceram que eu já vivi mais tempo, procurando mesmo calcular quantos anos tinha a mais do que o menino, recorrendo à **contagem dos anos**. A Filipa sobre a comparação entre as duas linhas de tempo infere: *A tua é maior e a deste menino é mais pequena porque ele ainda é pequenino e a professora Glória já é uma adulta.*

Analysaram os diferentes momentos da vida deste menino e vários alunos comparam-na com momentos **semelhantes** ou **diferentes** vividos no seu passado: *Eu também tenho um irmão mais novo; também me mascarei no Carnaval; também andei no Jardim-de-Infância; no Natal também recebi uma bola.* A referência a datas, contribuiu para elaboração de raciocínios com recurso à contagem do **tempo do calendário**. No início da actividade tinham associado o crescimento físico, às

²⁸ A análise e interpretação dos dados desta actividade realizaram-se com base no Diário de aula do 2.º ano de 11-10-05 e nos trabalhos dos alunos.

mudanças neles próprios com a idade, argumentando nesse sentido a Filipa: *Eu sei que cresci porque a minha avó tem um pau para prender a roupa e todos os anos eu marco nesse pau a minha altura e vejo a diferença.* Relembrou nesta sessão a relação entre a estatura e a **idade** que tinha sido abordada no 1.º ano na actividade de construção do Bilhete de Identidade, reafirmando que o **mais velho** nem sempre é o mais alto, mas o que faz anos primeiro é o mais velho. Vários alunos na discussão apresentam situações concretas em que demonstram ter compreendido a **contagem do tempo** associado ao **calendário**, como por exemplo descreve o Nelson: *Eu tenho um amigo que é da minha idade que faz anos a 16 de Fevereiro e eu faço anos a 4 de Fevereiro, mas eu sou o mais velho porque sou o que faço primeiro os anos, mas ele diz que quem faz anos primeiro não é o mais velho.* Mas quando disse que o menino da linha de tempo nasceu a 20 de Fevereiro, apresentou um raciocínio incorrecto: *Faz anos primeiro do que eu.* Porém, quando disse que fazia anos a 4 de Fevereiro reconheceu que afinal era ao contrário que era mais velho. Concluíram que se tiverem os mesmos anos, quem faz anos primeiro é o mais velho. Para além dos **conceitos temporais** de “mais velho” e “mais novo” também continuaram a ser analisados os conceitos de **anterior** e **posterior**.

Após descreverem a que momento da sua vida correspondia cada fotografia, legendaram-nas tendo sido necessário ajudá-los na escrita de algumas frases. Pude constatar que os alunos reconheceram melhor os momentos da sua vida mais próximos, descrevendo com mais realismo os contextos das fotografias a partir dos 3-4 anos, por se lembrarem dessas situações vividas no seu **passado pessoal**. A oralidade associada posteriormente à escrita contribuiu para uma maior reconhecimento dessas mudanças.

Embora tenham sido poucos os casos, alguns alunos detectaram pequenas incorrecções na localização das suas fotografias na sua linha de tempo construída no ano anterior. Os alunos que não tinham completado a linha de tempo no 1º ano por não terem trazido fotografias, também eles escreveram frases de momentos da sua vida, mas sentiram dificuldade em localizar o que diziam, como por exemplo “o meu baptizado”, ou “o meu aniversário quando tinha 4 anos”, “a entrada para a escola com 6 anos”. A visualização das fotografias revelou-se de extrema importância para a associação às **mudanças** na sua vida e localização na linha de tempo.

Em síntese, pudemos concluir que esta actividade contribuiu:

- 1) para uma melhor percepção da sua evolução ao longo do tempo e a verbalização de diferentes **unidades de tempo** e **referências temporais**: “aqui

tinha meses”; “aqui tinha 2 anos”; “esta é no Natal”; “aqui é no Carnaval e estou vestido...” (D. A. 2.º ano 11-10-05).

- 2) para a aplicação de várias **noções de tempo** que a maior parte já dominava relacionadas com o **tempo do calendário**, nomeadamente a referência aos meses de vida, aos anos e às estações do ano, ou a referência a determinadas festividades associadas ao tempo **cíclico do calendário**, como o Natal, Carnaval, a Páscoa, etc.

A **actividade 3 - Desenvolver conceitos de tempo: aprendizagem de conceitos relacionados com o tempo**²⁹ foi iniciada com recurso à utilização de uma estratégia com semelhanças a um *brainstorming*, introduzido com as perguntas: *O que é que vocês sabem acerca do tempo? O que é o tempo para vocês?*. Começaram a associar o tempo à vida como por exemplo o faz o Paulo: *O tempo é a nossa vida*. Insisti: *Será que o tempo só tem a duração da nossa vida?*. O Alberto respondeu: *Não, também da vida dos outros*. Este foi o mote da discussão, vários alunos referiram o que entendiam pelo tempo, uns associaram-no ao **tempo meteorológico**: *Está frio; está de chuva*, outros depois de eu ter direccionado a discussão para outras concepções de tempo, referiram-se ao **tempo físico/mensurável** e à **contagem do tempo**, ao **tempo cronológico**. Por exemplo para a Filipa, *o tempo muda as coisas*. Pediu-se que explicasse a sua afirmação referindo: *O tempo vai passando e nós vamos crescendo*, apresentando uma **concepção de mudança** do tempo. Direcionei a discussão para o **tempo cronológico**, referindo várias **unidades de tempo** afirmando o Guilherme: *Para mim o tempo é os meses* e a Filipa que *os meses dividem-se em dias e o dia em manhã, tarde e noite*. Nesta discussão, e com constantes perguntas que lhes fui colocando, os alunos acabaram por referir-se ao **tempo do relógio**, quando afirmaram que o dia se divide em horas, e que estas se dividem em minutos e estes em segundos. Na discussão estes alunos do 2.º ano revelaram possuir para além de uma consciência linguística sobre estas unidades do tempo (dia e hora) também uma consciência racional, ao identificarem as partes que constituem o dia (manhã, tarde e noite) e por sua vez como é subdividida a hora (minutos e segundos), unidades de tempo exploradas no ano anterior, no 1.º ano, na actividade 6 - Fio da história sobre o dia-a-dia de várias famílias diferentes.

²⁹ A análise e interpretação dos dados desta actividade realizaram-se com base no Diário de aula do 2.º ano de 25-11-05 e nos trabalhos dos alunos.

Após esta introdução, para procurar saber quais as concepções gerais que os alunos tinham acerca do conceito de tempo, escrevi no meio do quadro a palavra tempo, e pedi que fossem dizendo palavras que achavam que estavam associadas a essa palavra tendo estes referido: “crescer, mudança, horas, bebês, natureza, frio, sol, minutos, lua, dia, noite, chuva, vida, vento, Verão, Primavera, quente, nevoeiro, anos, aniversários, Inverno, Carnaval, Natal, manhã, tarde e noite, Outono, mar, estrela, dia dos namorados, dia das bruxas, praia, passeio, neve, rio, florescer, Outubro, meses do ano, velhinhos, dia dos avós, adolescentes, crianças”. Alguns alunos não concordaram com algumas palavras que alguns colegas referiram, mas outros arranjavam argumentos para justificar a sua ligação ao conceito de **tempo meteorológico** ou mesmo ao **tempo do calendário** associado à noção de **tempo cíclico**.

Nesta 1ª sessão ainda explorámos com os alunos uma **linha de tempo circular** (esquema em círculo - Anexo 33 e Anexo 34) em acetato com os meses e estações do ano, com indicação do dia do início de cada estação e os meses do ano, assim como quantos dias tem cada mês. Constatei inicialmente que alguns alunos confundiam **estações do ano** com **meses do ano**, quando se lhes perguntava sobre as estações do ano ou para dizerem a que estação do ano pertencia determinado mês do ano. Com base na interpretação do esquema questionei os alunos, mas introduzindo perguntas que os fizessem pensar em termos temporais que estavam associadas à vida diária. Não revelaram dificuldade em sequencializar as estações do ano quando se lhes pede a estação seguinte:

A seguir ao Outono qual é a estação do ano que vem, Guilherme? Responde o aluno rapidamente: *Inverno*. A Mariana refere a Primavera como a estação que se segue ao Inverno. E por fim vários alunos referem que se segue o Verão. (D. A. 2.º ano 25-11-05)

No entanto, quando se lhes solicita que identifiquem a estação do ano anterior ou mesmo o mês anterior têm mais dificuldade em fazê-lo. Portanto constatei que tal como em relação às partes dos dias e dias da semana, também revelaram dificuldade de identificar os meses do ano ou as estações do ano por **ordem regressiva**, pelo que insisti mais um pouco neste tipo de exercício:

Qual é o mês antes, ou anterior ao mês de Março. Vários braços no ar surgiram ao mesmo tempo que diziam, *eu sei, eu sei*. Respondeu o Paulo: *Abril*. Este aluno refere o mês que vem depois, insisti com ele para ver melhor, e depois de algum

tempo e de o orientar na visualização do esquema responde Fevereiro. (D. A. 2.º ano 25-11-05)

A linha de tempo circular revelou-se um instrumento funcional que facilita a memorização dos meses do ano e das estações do ano tal como refere Maioli (1990, p. 89). Quando questionados sobre o mês “anterior”, ou “seguinte” a um determinado mês ou estação, os alunos facilmente os identificaram depois de familiarizados com o esquema temporal. A realização de exercícios do tipo: este mês “é”...; o mês passado “foi”...; o próximo mês “será”..., favorece nos alunos a reflexão sobre termos linguísticos que exprimem conceitos de tempo.

Ainda com recurso ao esquema circular procedi a uma breve explicação do início e do fim de cada **estação do ano**, exemplificando com o mês de Dezembro em que uma parte pertence ainda ao Outono e outra parte ao Inverno, a partir de 21 ou 22 de Dezembro. Depois deste exercício de explicação pedi para realizarem o mesmo exercício, mas em relação às outras estações do ano, ao Verão e ao Outono:

Quando começa o Verão?, perguntei. Toma a iniciativa o Nuno: O Verão começa no dia 21 ou 22 de Junho. Elogiei o aluno: Muito bem. E continuei: E finalmente, o Outono quando começa? Prosseguiu o aluno: Começa a 22 ou 23 de Setembro. Constataram assim que uma parte destes meses pertence a uma estação do ano e outra parte do mês a outra. (D. A. 2.º ano 25-11-05)

Procurei através de várias questões colocadas aos alunos verificar se efectivamente tinham compreendido a relação entre **os meses do ano e as estações do ano** e se identificavam quantos dias tinha cada mês e pude verificar pelas respostas dadas, e pela ânsia em responder às perguntas que ia fazendo, que a maior parte sabia responder correctamente, no entanto alguns alunos ainda revelaram dificuldades e só com insistência e alguma ajuda, explorando com eles o esquema é que o conseguiram. Uns poucos ainda se mantinham em silêncio não respondendo.

Referi-lhes a mnemónica dos nós dos dedos para se recordarem do número de dias de cada mês, mas o professor já a tinha ensinado. O esquema circular continha também esta informação, embora vários alunos respondessem de forma correcta quantos dias tinham os meses do ano, o mês de Fevereiro por ser excepção à regra, de 30 ou 31 dias, foi o que se revelou mais difícil de acertar.

Oralmente os alunos associaram o mês do seu aniversário com a estação do ano e fizeram-no de forma correcta aplicando e revelando ter compreendido o **sistema de medição convencional do tempo**, relativamente aos **meses do ano e estações do ano**

pelas respostas dadas e justificações apresentadas como o seguinte extracto de diário de aula comprova:

O Duarte refere que faz anos no Outono e explica: *É no Outono, porque faço anos a 2 de Dezembro.* A Anabela refere: *Faço anos a 23 de Novembro, e pertence ao Outono.* (...) Uma das alunas referiu que fazia anos no dia 22 de Setembro. Era uma situação interessante que permitiria ver até que ponto a passagem do Verão para o Outono tinha sido interiorizada. Comentei: *Vejam o caso da Mafalda, a Mafalda faz anos no dia 22 de Setembro. Mafalda, qual é a estação do ano em que fazes anos?* Prontamente responde: *Outono.* (D. A. 2.º ano 25-11-05)

Para finalizar a abordagem dos meses e estações do ano questionei-os em termos mais práticos sobre outras datas importantes, como o início das aulas, ou o Natal e a sua associação à estação do ano respectiva. O conhecer a **data** é importante para os alunos a integrarem na **estação do ano** respectiva como o ilustra o seguinte extracto do diário de aula:

Em que mês começa a escola?, perguntei. O Nelson prontamente refere: *Em Setembro.* *Em que estação do ano?* O aluno depois de hesitar responde: *Outono.* Continuei: *Depende da data em que começaram.* Vários referiram que ainda era Verão. O professor João relembra que as aulas começaram no dia 14 de Setembro. A Juliana refere que a escola começou ainda no Verão. Pedi para dizer a partir de que dia muda para o Outono. A Filipa pede a palavra: *A partir de 22 de Setembro.* Para finalizar perguntei-lhes em que estação do ano se festeja o Natal. A Catarina refere: *O Natal é no dia 25 de Dezembro e é Inverno.* (D. A. 2.º ano 25-11-05)

Na construção do puzzle da sequência dos meses do ano, realizado em pares,, em que tinham que associar o número do mês com o nome do mês, verifiquei que os alunos que tinham bem interiorizada esta relação da correspondência do nome do mês com o número respectivo foram os primeiros a terminarem a tarefa, enquanto os que iniciaram a construção do puzzle pelas imagens estavam mais descoordenados e levaram muito mais tempo a completá-la. Ao descreverem as imagens associaram-nas ao **tempo meteorológico**, mas também a certas **festividades** ou **épocas especiais do ano**: Natal, Carnaval, férias de Verão na praia, a chegada da Primavera, etc.

Após completaram o puzzle os pares realizaram uma espécie de jogo de adivinha, perguntavam a que mês correspondia certo número, o tipo de roupa que se vestia num determinado mês descrevendo a imagem e atendendo ao estado do tempo meteorológico, assim como o estado da natureza, estabelecendo a correspondência do mês com a estação do ano. A realização desta tarefa em pares permitiu desenvolver a cooperação entre pares, interagujando-se, e contribuindo para uma melhor interiorização

e aplicação do **tempo do calendário**. A discussão, análise e o próprio jogo realizado a partir do puzzle contribuiu para desenvolver a capacidade de utilização de **termos temporais** e de reconhecimento e associação dos nomes dos meses ao número correspondente.

Na parte final da aula cada par respondeu a um conjunto de questões que lhes coloquei e caracterizaram cada um dos meses do ano, quanto ao **tempo meteorológico**, por exemplo o par Hélder e Rita explicam que em Janeiro está frio, usam cachecol, luvas, gorro, estão a esquiar, mas não foram capazes de indicar correctamente a **festividade** que lhe está associada, ao referirem o Natal em vez do Ano Novo. Nos meses em que se comemoram certas festividades (**tempo cíclico**) quando questionados sobre elas a maior parte não hesitaram em referi-las correctamente, por exemplo o par Catarina e Guilherme identificam o Natal como o acontecimento que se comemora em Dezembro; o par José e Roberto responderam que o mês de Novembro é o mês anterior a Dezembro e nele se comemora o dia de S. Martinho e ao descreverem a imagem estabelecem uma relação **causal** pela utilização da conjunção “e” interligando o estado da natureza com a estação do ano: “Caem as folhas e é Outono”. Mas se a identificação de certas festividades não causou dúvidas por sempre serem fixas, já o Carnaval e a Páscoa suscitaram hesitação por serem festividades que estão directamente condicionadas pelo calendário litúrgico. Por exemplo o par Juliana e Júlio não souberam referir em que mês frequentemente se festeja o Carnaval.

Ao descreverem as imagens alguns alunos estabelecem relações de **causalidade**, relacionando o estado tempo com o mês do calendário e o tipo de actividades que se podem realizar nesses meses. Por exemplo o par Anabela e Daniel identificaram o mês 10 como sendo Outubro e ao descreverem a imagem integram-no no Outono porque: *Caem as folhas e os meninos brincam*. A maneira como os alunos são questionados pode condicionar como respondem ou mesmo não respondem ao que lhes é perguntado. Tal como Godard e Labelle, (1998) salientam o papel da mediação verbal é muito importante nesta aprendizagem do sistema convencional de contagem do tempo.

Ainda nesta mesma **actividade 3 - Desenvolver o conceito de tempo: aprendizagem de conceitos relacionados com o tempo**³⁰ mas na 2.^a sessão, construiu-se um esquema temporal em grande grupo com os aniversários dos alunos, e ao mesmo tempo cada aluno preencheu o seu, ficando assim com o registo dos aniversários dos

³⁰ A análise e interpretação dos dados desta actividade realizaram-se com base no Diário de aula do 2.º ano de 28-11-05 e nos trabalhos dos alunos.

colegas. À medida que perguntava aos alunos a sua data de nascimento registei-a no quadro. Neste processo de indagação constatei que três alunos não se lembravam do dia em que faziam anos, só do mês, informação posteriormente facultada pelo professor da turma. Em conjunto os alunos registaram por **ordem cronológica** os aniversários de todos e reconheceram situações em que os alunos tinham a mesma **idade** por fazerem anos no mesmo dia e mês como foi o caso da Catarina e do Alberto:

Quando o professor confirmou a data de aniversário do Alberto a Catarina comenta: *O Alberto faz anos no mesmo dia que eu, no dia 28 de Maio*. Perguntei se tinham ambos 7 anos, confirmando a minha pergunta. A Catarina explica que têm 7 anos e que vão fazer 8 anos. O Alberto por sua vez refere: *Somos da mesma idade*. (D. A. 2.º ano 28-11-05)

Quando lhes é pedido para identificar de entre as datas dos aniversários dos alunos, quais os que fazem primeiro anos para os indicarem na linha do tempo, alguns tendem a confundir o fazer anos primeiro no calendário com o ser mais velho, como podemos ver no seguinte extracto do diário de aula.

Depois pedi para observarem no quadro as datas dos aniversários. Perguntei-lhes: *Qual é o primeiro aluno a fazer anos a partir de Janeiro*. O Alberto responde que é o Daniel. Este aluno é o mais velho da turma o que poderá ter confundido o aluno e o levou a responder assim. Mas prontamente intervém o Nelson rejeitando esta afirmação: *Ele só faz em Dezembro, é depois*. O Alberto perante esta constatação justifica: *Mas ele é o mais velho da turma*. (D. A. 2.º ano 28-11-05)

Neste caso foi necessário explicar que o Daniel apesar de fazer anos em Dezembro tem 8 anos enquanto todos os outros alunos ainda têm 7 anos e por isso é o mais velho. Destaquei novamente o caso curioso da data de aniversário da Mafalda, identificando a aluna que o dia 22 de Setembro era o início do Outono aplicando correctamente os conhecimentos adquiridos sobre o tempo do calendário.

Nesta actividade ao utilizar-se dois tipos de **linhas de tempo**, **uma linha cíclica** e duas **linhas de tempo (vertical e horizontal)** foi possível:

- 1) trabalhar-se com os alunos a ideia de **tempo linear** pela ideia de **continuidade** e **ordem** dos meses do ano, mas também a noção de **tempo cíclico**, pela noção de **recorrência** que está associada ao **tempo do calendário**.
- 2) promover a aplicação de **termos temporais** e o estabelecimento de relações de **causalidade**
- 3) analisar certos elementos relativos à idade.

Com a **Actividade 5 - Trabalhar unidades de tempo: uso do calendário e linhas de tempo**, procurámos avaliar em que medida os alunos eram capazes de completar uma linha de tempo com os meses e as estações do ano³¹.

Estavam já assinalados na linha de tempo os meses de Janeiro, Março, Maio, Julho, Setembro e Novembro (Anexo 35 e 35a). Os alunos completaram os meses que faltavam, escolheram uma cor para cada estação do ano e pintaram os meses do ano da cor correspondente à estação do ano que tinham colocado na legenda. Constava na linha de tempo a mudança das estações do ano. A maioria dos alunos não teve dificuldade em completar a linha correctamente, tendo-a realizado em 10-15 minutos. Enquanto circulava entre alunos pude verificar que foi relativamente fácil completarem os meses do ano na linha de tempo, a maior dificuldade surgiu por parte de alguns alunos em associarem a estação aos meses do ano com a cor assinalada na legenda, principalmente no mês de Dezembro em que tinham que colorir da mesma cor meses do fim e do início da linha. Confrontei alguns alunos com erros que estavam a cometer. Foi o que aconteceu por exemplo a com a Mafalda que assinalou incorrectamente os meses de Janeiro, Fevereiro e Março como pertencendo ao Outono e os meses seguintes ao Inverno, e assim sucessivamente, assim como não respeitou a mudança de estação. Quando questionada sobre a correspondência dos meses à estação do ano, a aluna constata que tinha tudo mal e pede nova linha de tempo para corrigir. A Juliana inicialmente tinha identificado apenas dois meses para cada estação do ano, confrontada com isso pede também uma nova folha para fazer tudo de novo. A opção na selecção de cores muito próximas para cada estação do ano, foi um factor que condicionou de certa forma a execução correcta da tarefa, e de algum modo permitiu verificar a dificuldade de alguns alunos em compreender o que tinham que fazer. Embora em situações diferentes, por exemplo o Guilherme inicialmente não utilizou as mesmas cores na linha do tempo e na legenda, o que impossibilitava a leitura da mesma, ou o caso da Diana que utilizou cores de tonalidade muito próxima que se confundem, e quando questionada sobre a que correspondiam cada uma delas a aluna pela sua resposta ao estabelecer uma correspondência errada da estação aos meses do ano confirma que não tinha percebido. A Alexandra foi das alunas que só com apoio individualizado conseguiu fazer a sua linha de tempo, cometendo mesmo assim alguns erros.

³¹ A análise e interpretação dos dados desta actividade realizaram-se com base no Diário de aula do 2.º ano de 07-12-05 e nos trabalhos dos alunos.

No final, verifiquei que 20 dos 24 alunos tinham realizado a tarefa correctamente. Os 4 alunos (Alexandra, Anabela, José e Júlio) que não realizaram correctamente a linha de tempo apresentavam um ou mais erros, embora com graus de dificuldade diferente: 1) sequencialização incorrecta dos meses do ano 2) não considerar as mudanças de estação de ano; 3) não considerar a mudança de estação de ano apenas no final de Dezembro e 4) não correspondência entre os meses do ano e as estações do ano. Relativamente ao tipo 1, apenas um aluno, o José não assinalou todos os meses do ano, tendo-se esquecido de registar o mês de Dezembro. Não se verificaram por parte dos alunos dificuldades nesta tarefa de sequencialização dos meses do ano. O erro de tipo 2 verificou-se em três alunos, na Anabela, no Júlio e no José, tendo este último aluno não assinalado apenas a mudança de estação no mês de Junho, provavelmente por esquecimento. O erro de tipo 3 foi detectado em três alunos, na Alexandra, na Anabela e no Júlio, o que poderá dever-se a não terem presente a **noção de ciclo** que está directamente relacionada com o conceitos de **ordem** e **recorrência** dos meses do ano. Apenas a Anabela cometeu o erro de tipo 4 ao não estabelecer correctamente a correspondência entre os meses e as estações do ano, considerando por exemplo que o Inverno integra os meses de Janeiro a Abril, ou o Outono só os meses de Novembro e Dezembro. A maioria dificuldade talvez tenha sido a construção das legendas e não a compreensão do que se pretendia com esta tarefa. Porém, queremos salientar que esta tarefa veio demonstrar quais as maiores dificuldades sentidas pelos alunos na compreensão do **tempo linear** e **cíclico** através da sequencialização dos meses do ano e a sua correspondência às estações do ano podendo verificar a sua plena compreensão pela maioria dos alunos.

Na 2.^a sessão explorámos com os alunos diferentes calendários³². Leram e localizaram nos calendários as semanas, os meses, o número de dias de cada mês, verificaram se era ano bissexto ou ano comum familiarizando-se assim com o **sistema convencional de medição do tempo**.

Iniciei a actividade utilizando um calendário móvel em cartolina construído por mim para uma primeira iniciação ao uso do calendário, funcionando como um instrumento para os alunos actualizarem todos os dias a data. Numa primeira coluna estão os nomes dos dias da semana, na segunda coluna os algarismos de 0 a 3 e na

³² A análise e interpretação dos dados desta actividade realizaram-se com base no Diário de aula do 2.º ano de 16-01-06 e nos trabalhos dos alunos.

terceira os algarismos de 0 a 9 para os dias de cada mês e na quarta coluna os nomes dos meses do ano. Em cada coluna estava um peixe que deslizava fixando-se no dia ou mês que se pretendia. A partir do uso sistemático deste instrumento os alunos aperceberam-se que a **data** é constituída por vários elementos e é um importante referente temporal, que pode indicar um **tempo passado, presente ou futuro**, pois na **datação** é “evidente a intercepção do conceito cronológico com o conceito temporal, na medida em que o dia, mês e ano são elementos constitutivos da data, e esta se relaciona com o conceito de passado, presente e futuro” (Maioli, 1990, p.79).

A partir do calendário móvel coloquei-lhes algumas perguntas de iniciação à aprendizagem de **leitura do calendário** e do **sistema de datação**:

Hoje, que dia da semana é? Em coro responderam que era Segunda-feira. Com a mão em cima do peixe móvel perguntei onde ia colocar o peixe. A Mariana indica que o peixe deverá estar colocado no primeiro dia assinalado que é a Segunda-feira. Apontei para a data que estava no quadro e perguntei-lhes: *Hoje que dia é?* Em coro os alunos respondem dia 16. Coloquei um peixe no número 1 e outro no dia 6. Fiz o mesmo para o mês e sem hesitarem respondem Janeiro. Recomendei que todos os dias por ordem, começando pelo Tiago, iriam mudar a data do calendário. (D. A. 2.º ano 16-01-06)

Nesta sessão o Alberto coloca a questão: *Quando tivermos que mudar no calendário a data temos que mudar todos os peixes?* Respondi: *Mudam o dia da semana, e o algarismo e só mudam o mês quando os dias do mês terminarem.* Pensei se esta intervenção revelaria que alguns alunos podiam não ter ainda consciência métrica da diferença dos elementos constitutivos da data: dia da semana, dia do mês e mês estando particularmente atenta a este aspecto nos primeiros seguintes.

Todos os dias, por ordem de localização na sala, um aluno da turma actualizava a data no calendário móvel. Cada aluno ansiava que chegasse a sua vez e alguns deles calculavam mesmo os dias que faltavam para serem eles a actualizarem a data no calendário móvel. Ao longo do ano pudemos constatar que a utilização sistemática deste instrumento de datação permitiu aos alunos uma leitura analítica e sincrética da data, assim como contribuiu para desenvolver nos alunos a capacidade da utilização e compreensão do sistema de datação, ao darem-se conta da mudança diária dos dias da semana e dos dias do mês, enquanto a mudança do mês só ocorrer após decorridos o total de dias de cada mês do ano. Deste modo, gradualmente começam a ter consciência da diferença métrica de cada elemento da data, e a compreensão do **sistema de datação**, inerente ao próprio **tempo cronológico**.

Nesta sessão iriam aprender a ler o calendário e para isso trouxe-lhes alguns calendários fotocopiados que foram distribuídos pelos alunos, explicando-lhes as regras de leitura do calendário. O primeiro calendário tinha os dias da semana apenas com a letra inicial, alertei para verem o mês que estava em cima de cada quadrado, com a indicação das semanas. Este calendário tinha os feriados assinalados com a inicial do feriado, suscitando curiosidade em saberem a sua correspondência, como por exemplo o faz um aluno:

O Nelson observando com atenção o calendário colocou a seguinte questão: *Porque é que no mês de Fevereiro a seguir ao dia 27 tem um C?*. Disse-lhe que já iríamos ver, mas entretanto a Filipa identifica o C com o Carnaval. Expliquei que durante o ano há dias especiais, que são feriados, em que não se trabalha, que se festejam acontecimentos importantes, podendo ser feriados religiosos ou civis. (D. A. 2.º ano 16-01-06)

Esta discussão levou o Nelson a recordar o **passado imediato** pela vivência do Carnaval no ano passado ao referir: *No ano passado o Carnaval foi na Sexta-feira*. Deduzi que o aluno associou provavelmente a comemoração do Carnaval na escola que é sempre festejado na Sexta-feira, antes da interrupção das férias de Carnaval. Visualizaram no calendário que neste ano o dia de Carnaval era no dia 28, Terça-feira. Expliquei que o Carnaval é sempre na Terça-feira.

Curiosamente uma das alunas que interveio na discussão relacionou o **passado imediato** vivido com o seu **passado pessoal**:

A Mariana refere que no ano passado o Carnaval tinha sido no dia 8 e justifica: *Fazia anos nesse dia*. Confirmei com eles num calendário de 2005 e realmente tinha sido nesse dia. Para esta aluna a coincidência do Carnaval com o seu dia de anos contribuiu para que esta se lembrasse perfeitamente do que tinha acontecido no ano passado. (D. A. 2.º ano 16-01-06)

Os alunos revelaram bastante curiosidade em saber os **feriados nacionais** quer os civis quer os religiosos. Por exemplo o Paulo comenta: *Oh professora, aqui no mês de Dezembro tem dois F e um N, que é de Natal*. E o Silvério infere que o feriado na Sexta-feira antes da Páscoa era Sexta-feira-Santa e que a Páscoa é num Domingo. Expliquei que a Páscoa é sempre num Domingo mas não tem mês ou dia fixo, enquanto o Natal é sempre no dia 25. Perante esta afirmação o Nelson recordando-se que nesse ano (**passado imediato**) o Natal tinha sido no Domingo refere: *O Natal ou é no Sábado ou no Domingo?* Pela observação do calendário puderam constatar que ao contrário da Páscoa que é sempre festejada no Domingo, embora com variação no calendário, o

Natal é sempre no dia 25 de Dezembro. Procuraram no calendário de 2006 em que dia da semana vai ser o Natal, respondendo prontamente o Nelson: *Vai ser na Segunda*. Este aluno tem uma intervenção interessante sobre o **futuro próximo** ao inferir a partir do calendário de 2006 que a sua irmã vai fazer anos no dia de Páscoa: *A minha irmã faz anos no dia 16 de Abril*. Indaguei-o: *E o que é que acontece este ano no dia 16 de Abril?, É a Páscoa*, respondeu o Nelson”. (D. A. 2.º ano 16-01-06)

Quiseram ainda saber o significado de outros feriados religiosos como a Sexta-feira Santa, o Corpo de Deus e Dia de Todos os Santos. Por vezes são outros alunos que explicam com base nos **conhecimentos** adquiridos na **catequese**.

Também demonstraram curiosidade sobre os feriados civis, mas sem evidenciarem qualquer tipo de **conhecimento histórico** sobre os mesmos, nem mesmo o do 25 de Abril, questionando mesmo a Filipa sobre o significado deste que constava na parte inferior do calendário: *O que é o dia da Liberdade?* Em relação ao 1 de Dezembro, leram o seu significado, *dia da restauração da independência* e perguntaram também qual o seu significado. Para explicar o significado de independente, lancei-lhes um desafio o que gerou uma interessante discussão, em que uma das alunas revela de forma embrionária de certa forma já uma **consciência histórica** ao identificar o nós associado aos portugueses e à identidade nacional:

Já viram se agora nós fossemos governados pela Espanha! Perante este facto, um ruído de contestação soou na sala. Depois de lhes ter explicado que durante um período da nossa História estivemos sobre o domínio dos reis de Espanha a Mariana concluiu: *Mas depois recuperamos a nossa independência*. O Nelson pergunta: *Quem é que recuperou a nossa independência?* A Mariana responde-lhe: *Nós*. A aluna associa o nós aos portugueses, mas o Nelson responde-lhe: *Tu nem existias*. A Mariana consciente do que disse e interpretando o nós com os portugueses responde: *Eu sei*. (D. A. 2.º ano 16-01-06)

Coloquei-lhes várias perguntas direccionadas para a leitura do calendário: *Quantas semanas tem o mês de Janeiro; Que dia foi o dia 1 de Janeiro; Quantos dias tem o mês de Fevereiro; E o de Maio; Quantas semanas tem o ano; Quantos dias tem um ano; Que dias são Domingos no mês de Janeiro; Quantos Sábados tem o mês de Agosto etc..*

Gerou-se um participado diálogo que permitiu esclarecer outros aspectos importantes. Por exemplo identificaram o dia 1 de Janeiro como sendo o primeiro dia do ano, correspondendo ao **ano civil** que é diferente do **ano escolar** que começa em Setembro como assinala no Diário de Aula: *“Por que é que em Setembro não tem*

feriados? Expliquei que este mês não tem nenhum acontecimento importante para se festejar. O Paulo lembrou-se do que acontece em Setembro e refere: *Ah, já sei, porque em Setembro começa a escola*". (D. A. 2.º ano 16-01-06)". Assim, os alunos aperceberam-se da possibilidade de se estabelecer e usar **diferentes critérios de contagem do tempo**, ao tomarem consciência da existência da característica quantitativa e qualitativa da unidade de medição da unidade de tempo "ano" ao considerarem que existem dois tipos de início de ano: o ano civil e o ano escolar.

É importante confrontar os alunos desde cedo, independentemente do tipo de critério que se adopte, que existem diferentes critérios de contagem do tempo: o **tempo convencional** e o **tempo social** que é um tempo que resulta de uma convenção social, como no caso do "ano escolar".

Foram ainda realizados outros exercícios de localização e constatou-se que a maioria dos alunos realizava as tarefas correctamente. No entanto, alguns alunos sentiram mais dificuldades na leitura e interpretação do calendário, o que demonstra a importância da discussão e da realização de exercícios práticos de leitura do calendário, o que contribuirá para uma correcta utilização deste.

Outros calendários distribuídos suscitaram alguns comentários à medida que os iam recebendo. Foi distribuído um calendário com o dia dos santos, outro com a indicação das luas. Nestes calendários realizaram exercício de refinamento de leitura do calendário, com aplicação a novas situações:

O Nelson por sua iniciativa procurou ver que santo se comemorava no dia de hoje, dia 16. Leu o nome *SS Mártires de Marrocos*. (...) O Paulo detectou num desses calendários um dos pormenores que constava, a presença de luas. O Tinoco identificou que no dia 14 de Janeiro foi dia de lua cheia. (...) A Filipa identificou o número de Domingos do mês de Janeiro e identificou os dias em que são Domingo. (D. A. 16-01-06)

Com esta diversidade de calendários que os alunos manipularam procurei que, independentemente da tipologia do calendário, os alunos revelassem competências de leitura e interpretação e reconhecessem a nomenclatura e as suas características quantitativas das várias **unidades de medida de tempo**, nomeadamente da **semana, meses e ano**.

Através de vários exercícios de leitura do calendário realizados nesta actividade:

- 1) a generalidade dos alunos revelou competências na leitura independentemente do tipo de calendário usado, no entanto constatei que um dos problemas na

leitura de alguns dos calendários prende-se com a utilização das iniciais dos dias da semana e haver repetição de algumas letra iniciais, o que por vezes só é ultrapassada com a repetição memorizada dos dias da semana;

- 2) constatou-se ser mais fácil localizarem o dia da semana posterior a uma data indicada do que o dia anterior, revelando os exercícios que a leitura regressiva mesmo no calendário é um pouco mais difícil tal como se tinha já constatado também em relação à leitura regressiva em relação às linhas de tempo;
- 3) todos os alunos localizaram e registaram correctamente num dos calendários o seu aniversário, visualizando qual o dia da semana;
- 4) reviveram de certa forma o seu **passado pessoal** ao procederem a um retroceder no tempo quando através de um calendário digital consultaram em que dia da semana tinham nascido;
- 5) por vezes as dificuldades de leitura podem ser fruto da forma de organização dos calendários como num caso em que os dias da semana apenas tinham a inicial;
- 6) a análise do significado histórico de um feriado nacional proporcionou um diálogo sobre a consciência histórica.

Na 3.^a sessão³³ o professor da turma realizou com os alunos vários exercícios práticos de leitura do calendário, e depois completaram uma pequena ficha de trabalho (Anexo 37 e Anexo 37a), para verificação da aquisição desta competência de leitura do calendário. Da realização desta ficha de trabalho pudemos concluir que os alunos são capazes de proceder a uma leitura do calendário, sendo poucos os que erram perguntas de localização de datas no calendário. A periodicidade também foi correctamente indicada pela maioria dos alunos ao registarem correctamente todos os sábados do mês de Janeiro. Por vezes os erros cometidos pelos alunos deveram-se não a dificuldades na leitura o calendário mais a distrações ou por não terem percebido bem o que se lhes pedia ou ainda por não se basearem na leitura do calendário mas sim nos conhecimentos e recordarem quando aconteceram determinadas festividades, foi o que se passou relativamente ao Natal quando se lhes perguntou o dia de Natal, tendo uns referido o dia 24 de Dezembro por ser o dia mais importante para a família e outros referem Sábado ou Domingo recordando o Natal desse ano. Esta ficha permitiu detectar quais as maiores dificuldades dos alunos.

³³ A análise e interpretação dos dados desta actividade realizaram-se com base no Diário de aula do 2.º ano de 27-01-06 e nos trabalhos dos alunos.

Na 4.^a sessão³⁴, estando a investigadora presente, realizaram uma ficha de avaliação (Anexo 38 e Anexo 38a) “*Já sei ler o calendário*”, tendo em atenção os resultados da ficha de trabalho, procurou-se avaliar em que medida persistiam em alguns alunos as mesmas dificuldades na leitura e interpretação dos calendários. Nesta sessão faltaram 5 alunos por estarem doentes, tendo realizado a ficha 19 alunos.

Persistem dificuldades por parte de alguns alunos em interpretar o que se lhes é pedido, por vezes respondem de forma intuitiva com base nos conhecimentos que têm por exemplo isso revelou-se na pergunta em que se lhes pedia para indicar o dia da semana referente a 1 de Janeiro em que dois alunos escreveram que o dia 1 de Janeiro foi a passagem do ano, um indicou que é feriado, e outro indicou erradamente o dia da semana. Um pouco semelhante foi o que aconteceu em relação ao 25 de Abril em que três alunos apenas indicam que é feriado mas não indicam que dia da semana era.

Notámos que as maiores dificuldades de leitura e interpretação persistem em relação às questões que envolvem a noção de periodicidade, como por exemplo na questão em que tinham que indicar o dia do Sábado seguinte ao Sábado do dia 14, em que nove alunos da turma não conseguiram indicar correctamente o dia, mas conseguiram um melhor desempenho noutra questão também relacionada com a capacidade de compreensão da periodicidade, em que tinham que indicar os dias do mês de Janeiro que eram Domingos, pois 16 dos 19 alunos conseguiram indicá-los correctamente. Talvez o problema da questão anterior fosse de compreensão do que se pedia.

Verificou-se que nem todos ainda associam o algarismo indicativo do mês ao mês correspondente como pudemos constatar na questão em que se pedia para indicar o dia em que se comemorava naquele ano o 5 de Outubro que era indicado como o feriado do dia 5 do mês 10 (feriado 5/10), pois seis alunos de um total de 19 não o conseguiram indicar, mas quando no calendário surgem indicações mais explícitas do feriado como o da Páscoa (com a letra P) e do Carnaval (com a letra C) tornou-se um precioso auxiliar para alguns que sentiam dificuldades ainda na conversão do algarismo do mês no mês correspondente, tendo respectivamente 15 e 16 alunos realizado a tarefa correctamente.

Os alunos não revelam dificuldades em associar os meses às estações do ano, apenas uma aluna associou de forma errada o Julho ao Outono e Novembro ao Verão. No entanto, a partir do esquema que se apresentou e que tinham que interpretar e a

³⁴ A análise e interpretação dos dados desta actividade realizaram-se com base no Diário de aula do 2.º ano de 16-03-06 e nos trabalhos dos alunos.

partir daí identificar o início e final de estações do ano, alguns alunos sentiram dificuldades em consegui-lo, por este tipo de exercício implicar de certa forma um raciocínio mais abstracto, em que tinham que demonstrar compreender que o início de uma estação corresponde ao fim da estação anterior e associar este raciocínio à noção de tempo cíclico em relação às estações dos anos. Este esquema suscitou reflexões mais elaboradas e até alguns dilemas ultrapassados com um acompanhamento orientado na interpretação da linha de tempo. Vejamos com a exemplificação de uma destas situações registadas no diário de aula:

O Filipe constatou que a Primavera começa a 20 de Março e que o Inverno acaba a 20 de Março e refere: *Mas eu já escrevi 20 de Março*, pensando que não podia ser a resposta correcta, porque havia datas que não tinham sido registadas na resposta e isso fazia-lhe confusão: *Onde é que ponho o 23 de Setembro*. (D. A. 2.º ano 27-01-06)

A tarefa de identificação da data do início ou final da estação do ano através da leitura da linha de tempo contribuiu para que os alunos compreendessem que o início de uma estação do ano corresponde ao fim de outra.

Esta actividade de realização de uma ficha de avaliação permitiu verificar que:

- 1) de modo geral ficaram a saber ler um calendário;
- 2) as maiores dificuldades envolveram a noção de periodicidade e ainda a noção do tempo cíclico aplicado às estações do ano;
- 3) a interpretação de uma questão e de uma linha de tempo linear a partir da qual se colocavam questões relacionadas com tempo cíclico podem ter contribuído para que algumas questões não tivessem sido respondidas correctamente por alguns alunos;
- 4) não obstante as dificuldades assinaladas o número de alunos que responderam correctamente se situou entre os 19, totalidade dos presentes nesse dia, e os 15, portanto sempre bastante mais 50% dos alunos.

Na Actividade 6 - Conhecemos datas e festividades da nossa família começaram por sequencializaram por idade os membros da sua família: do mais velho para o mais novo. Para além de os desenharam por ordem, indicaram a sua idade, o nome, apelido, grau de parentesco e atenderam às suas características físicas. Para esta actividade os alunos tiveram que consultar o questionário anteriormente preenchido com ajuda dos pais com os dados sobre os seus familiares. O não preenchimento deste

questionário, ou os dados estarem incompletos condicionou a execução desta tarefa. O reconhecimento da **idade** implicava capacidade de compreensão da **datação**, o que significava que os familiares mais velhos tinham nascido há mais tempo. Alguns alunos tiveram que ser orientados para que pudessem identificar qual dos avós era o mais velho, por exemplo:

A Anabela confessa: Ainda não percebi qual é a avó mais velha, se é a avó paterna ou materna. Ajudei-a a ver no questionário, apontando para a idade dos avós. A aluna identificou que o mais velho é o avô materno. (D. A. 2.º ano 16-03-06)

Surgiram situações de casos de familiares com a mesma idade, devendo os alunos procurar identificar nestas circunstâncias como deveriam proceder para identificarem o mais velho como no caso do Alberto:

Professora as minhas duas avós tem 69 anos. Sugeri que visse no questionário a data de nascimento. Uma fazia anos em Novembro e a outra fazia em Março. Reconheceu que a avó mais velha era a que fazia primeiro anos, era a que fazia anos em Março. (D. A. 2.º ano 16-03-06)

A compreensão e aplicação dos conhecimentos de utilização do **calendário** revelou-se essencial para a resolução deste problema prático de ordenação temporal dos familiares. A distribuição das árvores genealógicas que continham para além das fotografias a informação da idade dos seus familiares, ou a sua eventual morte, assim como o nome e apelidos, que alguns diziam desconhecer, facilitou-lhes também a ordenação dos familiares, assim como uma melhor representação física ao desenharam os seus familiares.

Vários alunos enquanto desenhavam os seus familiares teciam comentários: *Não sei desenhar velhos, não consigo desenhar as rugas da minha avó*, refere o Filipe um pouco angustiado ao procurar expressar no seu desenho o realismo físico das pessoas mais velhas. (D. A. 2.ª ano 16-03-06)

A visualização das fotografias da árvore genealógica proporcionou a alguns alunos a referência ao **passado familiar**, ao possibilitar a constatação de diferenças físicas das pessoas, quando por exemplo as fotografias utilizadas na árvore genealógica já eram antigas, sendo visíveis as mudanças físicas ocorridas ao longo do tempo, como podemos ver no seguinte excerto do diário de aula em que o Nelson através de **linguagem temporal qualitativa** procura evidenciar:

Antigamente a minha avó era elegante!” Perante este comentário perguntei: *E agora como é que é?*. Responde o aluno: *Agora não, é mais ou menos.* (D. A. 2.º ano 16-03-06)

As próprias dúvidas dos alunos revelaram referências a conhecimentos ou desconhecimentos sobre o seu **passado familiar**: *A minha avó materna já morreu, não a coloco?* perguntou a Mafalda ou *Eu não sei se o meu avô paterno está morto. (...) foi para fora há muito tempo* (Roberto).

Analisando os trabalhos dos alunos verificámos que:

- 1) ordenaram de forma incorrecta os familiares cinco dos 24 alunos, tendo quatro alunos errado porque colocaram o pai ou o avô com mais velho do que a mãe ou a avó o que não era o caso podendo colocar-se a hipótese de ser fruto do estereotipo que é o considerar-se que num casal o homem é mais velho que a mulher;
- 2) 22 alunos indicaram o nome dos familiares e só 14 o apelido, 19 indicaram o grau de parentesco, 21 a idade e 14 preocuparam-se em desenhar pormenores físicos (óculos, tipo de cabelo, penteado e cor);
- 3) oito alunos não foram capazes de identificar de forma correcta os membros mais novos que o avô materno e 10 não conseguiram identificar quantos membros da família são mais velhos que a mãe o que me parecia evidente por terem a ordem correcta, afinal revelou-se complexo.

Na 5.ª sessão³⁵ desta **6.ª actividade** os alunos assinalaram no calendário datas importantes da sua família (Anexo 39 e Anexo 39 a), a partir do questionário preenchido os alunos, usando cores diferentes para cada um dos membros construíram uma legenda colocando a cor correspondente ao aniversário do familiar registado no calendário. Inicialmente alguns alunos ainda confundiam o dia com o mês ao lerem a data, mas alertados para este facto apenas uma aluna continuou a sentir essa dificuldade no decorrer da actividade, sendo porém ultrapassada depois de vários exemplos. Se em algumas situações a confusão entre a posição do dia e do mês quando o número se situa até ao doze, já é preocupante quando não é o caso como podemos verificar neste extracto do diário de aula é ainda mais estranho:

³⁵ A análise e interpretação dos dados desta actividade realizaram-se com base no Diário de aula do 2.º ano de 23-03-06 e nos trabalhos dos alunos.

Uma dessas situações surgiu com a Anabela que numa das datas de um dos seus familiares disse que no calendário não havia mês 20. Pedi que olhasse para o calendário e visse quantos meses tem um ano. Rapidamente se apercebeu que os meses são 12 e que o número 20 era o dia e não o mês dizendo: *Ah pois é!*. (D. A. 2.º ano 23-03-06)

Esta dificuldade só se revelou em alguns alunos, mas constatei que grande parte deles teve dificuldades em associar de imediato o número na data corresponde ao mês, necessitando de proceder a uma contagem com recurso aos dedos das mãos. A memorização, que implica recordar a correspondência entre o nº de ordem do mês e o nome do mês correspondente facilita este tipo de tarefas com datações. No entanto, ultrapassada esta dificuldade com recurso a várias estratégias utilizadas (contagem pelo dedos, repetição em voz alta) os alunos revelaram ser perfeitamente capazes de localizar no calendário qualquer data. Ao assinalarem as datas dos aniversários os alunos iam tecendo vários comentários, a que dia da semana correspondia, ou até coincidências com feriados ou festividades assinaladas no calendário: “A Mafalda ao preencher a sua ficha indicando o aniversário do pai constata: “O meu pai faz anos a 1 de Dezembro, ele faz num feriado”.

A visualização do calendário dos aniversários dos seus familiares e a verbalização do que viam permitiu-lhes ter uma panorâmica destas festividades na sua família. Alguns alunos constataram uma maior concentração dos aniversários da sua família numa parte do ano, outros a sua dispersão no calendário. A utilização de cores muito próximas escolhidas por alguns alunos dificultou posteriormente a leitura do calendário com recurso à legenda. A resolução da situação de simultaneidade no mesmo dia de aniversários de familiares só foi ultrapassada com a minha ajuda.

Esta actividade permitiu verificar que:

- 1) apesar de ter sido dedicado bastante tempo à explicação dos elementos do sistema de datação ainda persistiam dificuldades na sua compreensão quando assume a forma numérica;
- 2) a competência localização no calendário (portanto a sua leitura e interpretação) revelou ter sido adquirida por todos os alunos.

Na 6.ª sessão³⁶ desta mesma **actividade 6**, os alunos completaram uma **linha de tempo** com os aniversários da sua família (Anexo 40 e Anexo 40 a). A linha de tempo que lhes foi distribuída, estava dividida apenas por meses do ano, devendo os alunos

³⁶ A análise e interpretação dos dados desta actividade realizaram-se com base no Diário de aula do 2.º ano de 21-04-06 e nos trabalhos dos alunos.

registar na unidade do mês o dia do aniversário, e para isso tiveram que dividir o mês em unidades de tempo mais pequenas (a meio-15 dias e depois em unidades de 5 dias). Mais uma vez pude verificar que um grande número de alunos só com a concretização da actividade é que perceberam como deveriam proceder para a construção da linha de tempo. Foi necessário para a maioria dos alunos um acompanhamento inicial, realizando com eles pelo menos uma localização na linha de tempo. Mesmo depois de interiorizado como deveriam proceder, alguns alunos sentiram necessidade de confirmação sobre se estariam a proceder bem. Esta actividade revelou-se um pouco mais difícil de concretizar pelos alunos do que a localização no calendário dos aniversários, porque implicava a divisão da unidade métrica correspondente ao mês em unidades mais pequenas, a meio para indicar o meio do mês, esta unidade dividida em unidades de 5 dias e se necessário dividi-la mesmo por dias. Pude constatar que a localização temporal na linha de tempo de datas posteriores ao dia 15 se revelou mais difícil de executar mesmo em alunos que já dominavam a **compreensão métrica das unidades temporais** e da **sucessão cronológica**. Alguns alunos revelaram uma grande precisão na localização temporal dos aniversários dos seus familiares e demonstraram um raciocínio mais elaborado ao procurarem saber quantos dias tem cada mês, isto em situações de limite temporal como seja o dia 30 ou 31 consoante os meses.

Através desta actividade verifiquei que:

- 1) na realização de linhas de tempo os problemas com a escala dificultam a tarefa mas também ajudam na compreensão da duração dos intervalos de tempo;
- 2) alguns alunos são já capazes de uma grande precisão tendo mesmo em atenção se o mês é de 30 ou 31 dias.

9.1.1.3. Actividades realizadas no 3.º ano de escolaridade

Na **actividade 1 - Exploração do conto Bisavô e Bisavô**^{37 38} após termos explorado oralmente o conto mostrei-lhes a linha do tempo para trabalhar os três tempos (presente, passado e futuro), estando apenas assinalado o ano de 2003. Identificaram na linha de tempo de grandes dimensões (1,20 x 60 cm) afixada no quadro da sala a unidade de tempo **década**, dividida em 5 unidades cada uma correspondendo a dois anos. Realizei com eles exercícios de contagem do tempo a partir de 2000, de forma

³⁷ Conto Bisavô e Bisavô (Losa, Ilse (escrito) e Resende, Júlio (ilustração) (1989). Bisavô e Bisavô. In *O Rei Rique e outras Histórias* (pp. 20-25). Porto: Porto Editora).

³⁸ A análise e interpretação dos dados desta actividade realizaram-se com base no Diário de Aula do 3.º ano de 28-10-04 .

regressiva e progressiva. A **contagem regressiva** por décadas (1990, 1980, 1970 ...até 1930) revelou-se mais difícil do que a **contagem progressiva** do tempo, apesar de esta estar relacionada com o tempo futuro ao referirem-se às décadas das datas a partir de 2000, nomeadamente 2010, 2020, 2030, até 2080, comportamento justificado pela operação de contagem exigir raciocínio matemático que é mais complexo para as crianças quando este é regressivo. A maioria dos alunos “estimaram” que o Arturinho teria sete anos, enquanto alguns disseram que este teria cinco anos. Os primeiros justificaram com um argumento de **explicação causal** (*porque já sabia escrever*) enquanto os que o consideravam mais novo se basearam na sua representação física (*na imagem parece ser ainda pequeno*). Coloquei a imagem do Arturinho em 2004. Pedi-lhes em seguida para me dizerem em que ano teria nascido. O João Miguel inicialmente disse uma data de nascimento totalmente descabida. Para calcular a data referiu que teria que realizar uma operação de subtração, subtraiu 7 a 2004, com ajuda nos cálculos conseguiu realizar a operação aritmética e colocou correctamente a imagem em 1997, embora estivesse com receio. A própria contagem dos anos na linha de tempo confirmou que os seus cálculos estavam correctos. O Isidro por associação à sua idade inferiu logo que ele teria nascido em 1997. Realizei o mesmo tipo de exercício para a data de nascimento da mãe. Chegaram a um acordo, esta teria 34 anos. O Basílio fez os cálculos e colocou correctamente na linha do tempo o ano do nascimento, 1970. Para o pai depois de várias hipóteses, acordaram que este teria 35 anos. O Ricardo Manuel teve dificuldade nos cálculos, assim como na colocação do ano de 1969 na linha de tempo. Em relação ao bisavô, esta fotografia teria sido tirada há setenta anos, quando ele tinha sete anos. O aluno teve alguma dificuldade nos cálculos e em colocar correctamente a imagem na linha do tempo no ano de 1934. O Tiago realizou os cálculos para colocar na linha do tempo a fotografia de Arturinho quando o seu retrato fosse encontrado daqui a setenta anos. Teve um raciocínio correcto quando no quadro escreveu a soma de 2004 com 70 anos, e depois assinalou a data correctamente.

Pude concluir que os alunos no início do 3.º ano apresentam já um **raciocínio matemático** complexo ao indicarem qual o tipo de operação matemática que teriam que realizar para calcularem o **tempo passado** ou o **tempo futuro**, ou seja respectivamente a operação de subtração para calcularem a data de nascimento dos pais de Arturinho e do seu bisavô e a operação de adição para calcularem em que ano é que o Arturinho terá 70 anos, apesar do domínio do cálculo matemático ainda não estar totalmente dominado, como escrevi em comentário no diário de aula.

Alguns dos alunos tiveram alguma dificuldade em realizar os cálculos no quadro, tanto na subtração como na adição, pois a professora da turma referiu que eles apenas estavam habituados a realizar contas com dois dígitos, mas o seu raciocínio revelou-se correcto em termos de contagem do tempo, para o cálculo do passado subtraíram e para o cálculo de datas do futuro somaram. Alguns tiveram mais dificuldades em localizar na linha de tempo as datas, mas foram eles próprios que corrigiam quando se enganavam. Verifiquei que à medida que nos distanciávamos no tempo mais dificuldade tinham em localizar na linha de tempo. (D. A. 3.º ano 28-10-04)

Esta actividade permitiu verificar que:

- 1) a contagem regressiva do tempo e a sua localização na linha de tempo oferece mais dificuldades do que a contagem progressiva;
- 2) este conto se revelou um bom suporte para abordar conceitos de tempos paralelos e de horizonte temporal ao assinalarem na linha de tempo vários momentos temporais do conto, o **presente** (Arturinho), o **passado** (bisavô Artur) e o **futuro** (quando o Arturinho for também ele bisavô);
- 3) também foram colocadas hipóteses, estabeleceram relações causais e, escolhida a melhor hipótese, prosseguiram um raciocínio com base nela de modo a construir a linha de tempo.

Na **actividade 3 - Conhecer melhor a minha família: construção de uma linha de tempo com datas importantes da sua família; localizar em mapas o local de nascimento dos seus familiares próximos**³⁹, como introdução à actividade realizei com os alunos alguns exercícios de contagem do tempo utilizando a linha de tempo de grandes dimensões usada na actividade de exploração do conto Bisavô e Bisavô. Recordaram o conceito de década, e localizaram datas na linha de tempo. Através deste tipo de exercício verifiquei que, “no geral, pelas intervenções, embora nem todos se ofereceram para responder, pareceu-me que a maioria tinha compreendido, apesar de ser apenas a segunda vez que realizavam este tipo de exercício de localização temporal em linha de tempo”. (D. A. 3.º ano 28-10-04)

Foi distribuída e explicada a linha de **tempo linear vertical** (em tamanho A4) (Anexo 41 e Anexo 41 a) que iriam preencher com datas importantes dos membros da sua família, data do seu nascimento, dos pais, irmãos e avós, assim como a data de

³⁹ A análise e interpretação dos dados desta actividade realizaram-se com base no Diário de aula do 3.º ano de 27-01-06 e nos trabalhos dos alunos.

casamento dos pais e avós e a data de óbito na eventualidade de algum desses familiares ter já falecido. Explicou-se as regras do registo, nomeadamente o uso de certas cores para assinalar os diferentes registos (data de nascimento-azul; data do casamento-verde; data do óbito-vermelho), de acordo com simbologia convencional para assinalar os diferentes registos (Amorim, 1987).

Expliquei-lhes que era semelhante à anteriormente utilizada, embora esta estivesse na vertical e não na horizontal como a linha de tempo grande da parede, estando na parte superior da linha do tempo o passado mais longínquo até à década de 1910 e na parte inferior o tempo mais próximo até 2010. Nesta linha apenas constavam três datas: 1940, 1990 e 2005, como referente temporal indicativo para lhes facilitar a leitura da linha de tempo e localização das datas a assinalarem. Foi pedido para prestarem atenção à escala da unidade temporal que estava ao lado e que correspondia a uma década. Em conjunto realizámos a localização de algumas datas e foi feita a contagem dos anos até às datas pretendidas. Em comentário no diário escrevi: “Pareceu-me que não houve dúvidas, mas só alguns alunos verbalizaram o exercício respondendo às perguntas”. Solicitei a intervenção de alunos menos participativos, que revelaram capacidade em localizar temporalmente as datas propostas.

Para o preenchimento da linha de tempo os alunos consultaram os questionários que continham esses dados e a árvore dos quatro costados que já tinham realizado, por aí terem as datas pedidas e ser de mais fácil leitura por não ter tanta informação como o questionário. As solicitações de pedidos de ajuda dos alunos relacionaram-se mais com problemas e dilemas que se lhes deparavam sobre como proceder para registar a informação do que em dificuldades propriamente de localização temporal das datas importantes da sua família. Por exemplo um dos alunos perguntou: *Os meus pais nasceram no mesmo ano como é que faço?* Uma outra questão colocada por outro aluno: *Neste ano morreu a minha avó e foi o casamento dos meus pais com que cor vou escrever a data?*. Uma situação recorrente em vários alunos: *Os meus avós todos nasceram no mesmo ano como é que escrevo?*

Sobre esta constatação escrevi no diário de aula:

Mais do que problemas com a localização das datas verifiquei que os alunos tiveram mais receio na colocação da informação ao lado das datas, tendo sido necessário escrever no quadro essas indicações: O meu nascimento; o nascimento do meu irmão; o nascimento do meu pai, o casamento dos meus pais... A falta de iniciativa e de autonomia neste processo tornou-se evidente, dado que era uma actividade nova que estavam a realizar. (D. A. 3.º ano 27-01-04)

Em relação à localização de datas na linha do tempo detectei por parte de alguns alunos alguma hesitação inicial, solicitando ajuda para confirmar se era realmente ali que deviam colocar a data do seu nascimento. A primeira data que localizaram (data do seu nascimento) embora seja a data mais recente que tinham que colocar, provavelmente por ser a primeira que realizaram foi onde ocorreram mais enganos, mas quando alertados para o erro cometido rapidamente o corrigiram. Alguns alunos iniciaram o processo de contagem do tempo decrescente como se este fosse crescente, isto é, colocaram por exemplo a data de 1997 em 1983, porque contaram a partir de 1990 sete anos para trás, no caso para cima, assumindo que seria 1997, mas que na realidade correspondia a 1983 em vez de contarem sete anos para a frente, para baixo. Isto talvez se devesse ao facto de ser uma linha de tempo vertical e não horizontal. Mais uma vez constatamos a dificuldade dos alunos em contarem o tempo de forma regressiva. Num total de 25 alunos quatro (Ricardo Manuel, Anabela, Bruno e Paula) cometeram esse erro em pelo menos uma das datas, mas sempre nas datas mais próximas de nós. Destes apenas o Bruno que segundo a professora revela um bom raciocínio matemático, realizou a actividade com bastante rapidez, mas cometendo este erro em todas as datas, realizou assim a contagem toda ao contrário.

O apoio individualizado revelou-se necessário especialmente em alunos que revelam dificuldades de aprendizagem, tendo sido necessário realizar com eles e ajudá-los a localizarem algumas datas para se aperceberem da tarefa a realizar e a forma de o fazerem. Contudo, compreendida a tarefa mesmo esses alunos foram capazes de a realizar correctamente para as restantes datas, embora mais lentos.

No final da actividade a professora da turma procurou avaliar a competência dos alunos ao nível da capacidade de leitura de linhas de tempo, através da realização de exercícios práticos: localizar datas, calcular o intervalo de tempo entre datas, calcular a idade das pessoas mediante a data de nascimento ou o inverso, ou seja a data de nascimento a partir da idade, como o demonstra o extracto do diário de aula.

Por exemplo pergunta-lhes: *A irmã do Pedro nasceu em 2002 que idade é que ela tem?* Vários alunos respondem *3 anos*, mas o Paulo explica: *Ela tem 2 anos e só faz 3 em Dezembro*. Perceberam que precisavam neste caso de saber o mês para serem mais rigorosos, pois apenas poderiam dizer que neste ano ela fazia 3 anos. (D. A. 3.º ano 27-01-05)

Através desta linha de tempo a professora da turma questionou os alunos sobre o conhecimento e aplicação correcta de unidades de tempo, nomeadamente a **década** e o **século**, tendo revelado os alunos do 3.º ano uma perfeita compreensão destas unidades temporais, como o demonstram os seguintes extractos do diário de aula.

Continuou a professora: Quantas décadas já viveram os vossos pais? Um dos alunos responde: O meu viveu 3 décadas e 4 anos. A Sara explica: O meu pai viveu 2 décadas e 8 anos. A professora pediu a alguns alunos para referirem algumas datas dos familiares, para as situarem na referida década” (...) O Luís responde: Tem 100 anos e são dez décadas. O José Marco associou a década à dezena unidade matemática: Década é a mesma coisa que uma dezena. Foi-lhe explicado que era o mesmo valor numérico só que década era usada para a contagem do tempo, era uma unidade de tempo e dezena é uma unidade de contagem numérica. (D. A. 3.º ano 27-01-05)

A segunda parte da **actividade 3** consistiu em localizarem em mapas do território nacional o local de nascimento dos seus familiares próximos, incluindo o seu nascimento, o nascimento do pai, da mãe e dos avós. Os alunos aplicaram conhecimentos adquiridos sobre os conceitos de distrito, concelho e freguesia recorrendo a três tipos de mapas: mapa de Portugal com os distritos, mapa do distrito de Braga e mapa do concelho de Braga com as freguesias. Com esta actividade puderam constatar a maior ou menor dispersão geográfica do nascimento dos seus familiares e a sua mobilidade ao longo do tempo. Os dados da maioria dos alunos concentravam-se no distrito de Braga. No final da actividade foi feito o balanço desta actividade, reflectindo sobre as dificuldades que sentiram na localização temporal com recurso à linha de tempo e na localização espacial através de vários mapas, tendo registado no diário de aula que:

Alguns alunos disseram que sentiram mais dificuldades nesta actividade de localização nos mapas do que na actividade de localização na linha de tempo. O Tiago comentou: *Eu achei mais fácil a da linha do tempo porque tínhamos as datas e sabíamos as datas.* A professora Mariana responde-lhe: *Mas aqui também sabias os locais!* Tiago justifica *Não é isso, é que na linha do tempo tínhamos algumas datas que ajudavam e no mapa não.* (D. A. 3.º ano 27-01-05)

O facto da maioria dos alunos considerar que sentiram menos dificuldade na actividade com recurso à linha de tempo do que na actividade com mapas, provavelmente poderá dever-se não só ao instrumento em si, em que a indicação de algumas datas facilitou aos alunos a localização temporal, enquanto nos mapas a grande quantidade de distritos e de concelhos e freguesias fê-los andar mais perdidos, tornando-

se mais difícil de localizar o que procuravam. Mas a própria tarefa em si, com as orientações e o devido acompanhamento por parte das professoras, permitiu-lhes superar algumas dificuldades sentidas e aplicar eficientemente conhecimentos geográficos e cartográficos já do seu conhecimento. A preocupação de realizarem bem a actividade associada a ser algo novo, fez com que estes se revelassem pouco autónomos e solicitassem constantemente acompanhamento. No entanto, alguns alunos referiram o contrário, a linha de tempo foi mais difícil para eles, invocando os erros cometidos, embora os justificassem mais pela distração, do que pela não compreensão do processo de contagem do tempo. Destas explicações podemos inferir que também a utilização sistemática de uma determinada estratégia tende a desenvolver determinadas capacidades que directamente lhe estão associadas, e neste caso o recurso a linhas de tempo revelou-se um óptimo instrumento para desenvolver a compreensão de determinados conceitos temporais e do processo de contagem do tempo. O recurso esporádico a mapas, embora fazendo parte das aprendizagens dos alunos do 3.º ano a nível do programa, foi leccionado pela professora da turma, não tendo sido objecto deste projecto analisar a compreensão espacial dos alunos. Esta situação poderá de certa forma justificar as maiores dificuldades sentidas por estes alunos na utilização de mapas como instrumento de localização espacial, por este não ter sido trabalhado de forma tão sistemática como foram as linhas de tempo.

Em síntese nesta actividade constatei que:

- 1) os alunos do 3º ano compreenderam mais facilmente os mecanismos para a localização nas linhas de tempo do que os do 2º ano;
- 2) as linhas de tempo verticais mostraram-se de mais difícil compreensão pelos alunos, pelo menos o processo da localização, do que as horizontais;
- 3) os alunos do 3º ano são já capazes de compreender e aplicar conceitos como década e século;
- 4) persistiu a dificuldade de contar o tempo de forma regressiva;
- 5) pareceu claro que foi a prática com linhas de tempo que tornou mais fácil a localização temporal do que a espacial.

Na **actividade 4 - A vida quotidiana no século XX (mudanças no vestuário e divertimentos)**⁴⁰ também se explorou com os alunos uma linha de tempo sobre a evolução do brinquedo em Portugal, tendo localizado nessa linha de tempo os diversos brinquedos que existiram ao longo do século XX. Através da observação de diversas imagens de vários brinquedos e de discussão em grande grupo, procuraram localizar temporalmente esses brinquedos, atendendo à sua tipologia, ao material de fabrico, às suas características em geral. Os alunos demonstraram associarem a idade de alguns brinquedos a características destes, reconhecendo por exemplo que os brinquedos de plásticos são de modo geral posteriores aos de madeira ou metal, e sequencializaram-nos correctamente. A tipologia dos brinquedos também foi um indicador que os ajudou nesta tarefa, por exemplo identificaram o robot telecomandado como sendo dos brinquedos mais recentes, mas dúvidas e hesitações surgiram entre este e o brinquedo reciclado que era o mais recente de todos. Na parte final da aula os alunos construíram em grupo vários puzzles de brinquedos antigos. Constatei que os alunos não estavam habituados a trabalhar em grupo, e era necessário implementar nesta turma a aprendizagem cooperativa, estratégia que iria ser bastante utilizada em várias das actividades que os alunos iriam realizar no 4.º ano no âmbito deste projecto.

Com esta actividade verificou-se que de modo geral os alunos:

- 1) já faziam localizações na linha de tempo com facilidade;
- 2) para datarem as imagens dos objectos facilmente compreenderam que podiam socorrer-se de várias características dos objectos a localizar.

9.1.1.4. Actividades realizadas no 4.º ano de escolaridade

Na **actividade 1 - Trabalho de projecto: Integrar a História local na História nacional**, os alunos, logo na 1.ª sessão,⁴¹ lidaram com a unidade de tempo o **século**. A partir de uma linha de tempo com indicação e localização temporal dos povos que habitaram/ocuparam a Península Ibérica realizei com os alunos exercícios de localização temporal, conversão de datas em séculos, localização de séculos que não surgem registados na linha de tempo, identificação dos povos que habitaram/ocuparam a península Ibérica antes dos romanos e os que invadiram depois dos romanos. Deste modo os alunos identificaram o marco que determina a nossa contagem do tempo

⁴⁰ A análise e interpretação dos dados desta actividade realizaram-se com base no Diário de aula do 3.º ano de 06-04-06 e nos trabalhos dos alunos.

⁴¹ A análise e interpretação dos dados desta actividade com recurso à linha de tempo realizaram-se com base no Diário de aula do 4.º ano de 11-10-05 e nos trabalhos dos alunos.

(nascimento de Cristo) e associaram as iniciais “a. C.” a “antes de Cristo” e “d. C.” “depois de Cristo”, com a minha orientação:

A nossa contagem do tempo faz-se a partir de um acontecimento importante para os cristãos, qual é?

Respondem vários alunos: *O nascimento de Cristo.*

Muito bem! Então como contamos o tempo?

José Filipe: *Antes de Cristo e depois de Cristo. Antes de Cristo está representado a amarelo e depois de Cristo a verde, e tem as iniciais a.C. e d.C. (lendo a linha de tempo). (D. A. 4.º ano 11-10-05)*

Reconhecem a existência de outros **sistemas de contagem do tempo** para além deste, nomeadamente o Ricardo Manuel destaca o sistema de contagem do tempo diferente usado pelos chineses com a utilização de um calendário também diferente, associando os anos a animais. Questionados sobre a existência de mais sistemas de datação diferentes desconheciam outros sistemas de contagem do tempo. Expliquei de forma breve a contagem do tempo da era muçulmana.

Ao completarem a linha de tempo com os séculos que faltavam os alunos atentam na contagem decrescente do tempo a. C. e na contagem crescente do tempo d. C.

O Roberto Manuel explicou que antes de Cristo é ao contrário, primeiro é o século I e à medida que nos afastamos do nascimento de Cristo estes vão aumentando. A ideia de decrescente em direcção ao nascimento de Cristo foi perfeitamente explicada por este aluno, e foi consolidada por outros que ao completarem os séculos em falta não se enganaram e respeitaram a sequência temporal dos séculos de forma correcta. (D. A. 4.º ano- 11-10-05)

Na exploração da linha de tempo os alunos realizaram exercícios de leitura da linha de tempo: associaram **datas** a **séculos**; identificaram os povos que habitaram/ocuparam ou contactaram a Península Ibérica **a. C.** e **d. C.**; localizaram datas na linha de tempo; calcularam o **intervalo de tempo** entre os vários povos, assim como quantos séculos permaneceram na Península Ibérica (**duração**). Através deste tipo de exercício, exercitou-se e promoveu-se a aprendizagem do **sistema convencional de medição do tempo** (a. C. e d. C.) tendo os alunos revelado capacidade em compreendê-lo e posteriormente utilizá-lo de forma adequada como o seguinte extracto do diário de aula demonstra.

Continuaram a leitura da linha e localizaram os Fenícios no século VIII a.C., os Celtas e Celtiberos, os Gregos e Cartagineses no século VI a.C.

Inv: *Que povo chega à Península no século III a. C?*

Anabela: *Os romanos.*

Inv: *Em que ano?*

Anabela: *Em 218 a.C.*

Inv: *Reparem na seta que indica o ano de 218 a.C., porque é que está nesta posição?*

Anabela: *Porque é no início do século III.*

Esta aluna demonstrou ter percebido muito bem a contagem decrescente do tempo a.C. O mesmo exercício foi realizado para o ano de 16 a. C., data da fundação da cidade de *Bracara Augusta*.

Inv: A que século corresponde o ano 16 a.C.? Lembrem-se quantos anos tem um século?

Vários: Cem anos.

Inv: Reparem para esta primeira divisão, a que século corresponde?"

Ricardo Manuel: "Ao século I a.C. . (D. A. 4.º ano- 11-10-05)

Os alunos converteram datas no século respectivo, em relação à chegada de vários povos: 218 a.C. correspondendo ao século III a.C., 409 ao século V (invasão dos suevos e visigodos) e 711 ao século VIII (invasão dos muçulmanos). O Isidro na questão que coloca converte automaticamente a data 139 a. C. no século II a.C. referente ao acontecimento assinalado: *Professora está aí no século II a. C. escrito Viriato chefe do Lusitanos é assassinado. Ainda não falamos dos Lusitanos, quem são?*

Através de alguns exercícios práticos dividimos o século em partes e localizaram temporalmente essas datas: a meio do século, início do século e final do século. Os alunos referiram por exemplo que as datas de 409 e 711 se situavam no início do século V e VIII respectivamente e que o ano de 139 a.C. se localizava próximo do meio do século II a. C..

Para avaliar a compreensão e aplicação correcta do **sistema convencional de medição** pelos alunos, escrevi no quadro várias datas, algumas associadas aos primeiros povos que habitaram a Península Ibérica, outras sem qualquer referência a acontecimentos, para as converterem em séculos e posteriormente localizá-las numa linha de tempo desenhada no quadro. Construíram no caderno a base da linha de tempo do século V a.C. ao século VIII, com a indicação de um século corresponder a 2 cm (medida para a unidade temporal século). A maioria dos alunos não teve dificuldade em desenhar a linha de tempo de forma correcta com a devida proporcionalidade. Alguns por distração usaram como medida 1 cm, mas quando alertados corrigiram. Depois de converterem as datas em séculos os alunos localizaram-nas na linha de tempo. A grande

maioria percebeu perfeitamente onde deveria colocar as datas e revelaram-se bastante autónomos. Mas os que sentiram mais dificuldades, cometeram alguns erros, por exemplo a Sílvia e também a Mariana localizaram 28 a.C. no século I a. C. mas mais próxima do final do século do que no início do século. O mesmo aconteceu com outras data a. C. noutros alunos, por contarem o tempo da mesma maneira da utilizada para datas d. C. ou seja em crescente em vez de o fazerem em decrescente. Constatei que os alunos sentiram mais dificuldades na localização temporal das datas antes de Cristo do que depois de Cristo. Depois de serem confrontados com os erros cometidos aperceberam-se logo do engano e corrigiram-no. Apenas constatei num dos alunos o erro de ter registado d.C. uma data que era a.C., que embora estivesse na posição certa se efectivamente fosse d.C., o que poderá dever-se a uma simples distração.

A conversão de datas em séculos não se revelou difícil para a maioria dos alunos, embora alguns tivessem tido algumas dificuldades na compreensão das regras, mas o acompanhamento individualizado e a realização conjunta de alguns exemplos permitiram superar esta dificuldade. Os maiores erros detectados verificaram-se em datas inferiores a um século, por exemplo o ano 50 d. C. foi referido pelas alunas Sílvia e Irene como pertencente ao século V a. C.. Outro erro comum foi considerarem o primeiro algarismo da data como identificador do século, por exemplo 490, como pertencente ao século IV. A professora Mariana facilmente detectou os alunos que não tinham percebido e justificou posteriormente que estes alunos tinham dificuldades na matemática e que isso se reflectiu na compreensão das noções temporais. O reforço na explicação das regras e a realização com eles de alguns exercícios ajudou-os a compreender melhor a conversão e conseguiram realizar alguns exercícios sozinhos. Detectei também que alguns alunos quando converteram datas em séculos não indicaram a referência a. C..

Comprovámos através desta actividade que as dificuldades sentidas por alguns alunos em relação à utilização do **sistema convencional de datação a. C. e d. C.** é superada e ultrapassada através de discussão e de exercícios práticos com recurso à linha de tempo, permitindo que as crianças melhorassem e fossem capazes de localizar a. C. no lado esquerdo da linha de tempo e d.C. do lado direito. O serem eles próprios a construir a linha de tempo e aí localizarem as datas possibilitou-lhes um aprendizagem mais eficiente da **compreensão temporal do sistema convencional de medição do tempo a. C. e d. C.**, do que a simples exploração em conjunto de uma linha de tempo para localizarem acontecimentos sobre um determinado período histórico, participando

na maior parte das vezes na discussão os alunos que evidenciam a aquisição desta competência associada à compreensão do sistema convencional do tempo histórico. Esta mesma constatação foi encontrada por Hodkinson (2003) que conclui que esta competência de colocar o passado no lado esquerdo deverá ser discutida e ensinada, sendo uma aprendizagem fundamental, que deve ser reforçada e treinada quando se utilizam datas d. C. com uma distância temporal grande e sobretudo se se utilizam datas a. C. e d. C.. O autor no seu estudo verificou que através da linha de tempo a tarefa de sequencialização temporal de datas revelou-se mais fácil do que a ordenação de cartões com datas a. C. e d.C. com indicação de acontecimentos e pessoas. Conclui o autor que “as linhas de tempo parecem ser um instrumento vital para o desenvolvimento da cognição. A sua importância pode estar associada à crença de que as linhas de tempo contribuem para tornar concretos os períodos de tempo abstractos” (p. 296).

Em síntese nesta actividade constatei que:

- 1) os alunos compreenderam e converteram datas em séculos sem grande dificuldade;
- 2) os alunos perceberam a contagem do tempo, distinguindo o período a. C. como sendo decrescente em direcção ao nascimentos de Cristo e crescente a partir do nascimento de Cristo;
- 3) a localização de datas a. C. foi mais difícil de realizar por implicar uma maior abstracção e pela contagem ser decrescente em direcção ao nascimento de Cristo;
- 4) os alunos foram capazes de calcular o intervalo de tempo entre datas e aplicaram e compreenderam o conceito de duração.

Na **actividade 2 - A formação de Portugal a partir da lenda de Egas Moniz**, na 1.ª sessão⁴² os alunos interpretaram e exploraram uma linha de tempo sobre acontecimentos importantes na formação de Portugal integrada no dossier desta actividade. Os alunos confrontaram dados cronológicos aí referenciados com a informação da lenda e de outras fontes que constavam do dossier. Para além deste episódio que consta da lenda, em informação recolhida noutros documentos do dossier inferiram que Egas Moniz teve um papel importante noutros acontecimentos, como na Batalha de S. Mamede (1128) e no Tratado de Zamora (1143). O Isidro identifica no

⁴² A análise e interpretação dos dados desta actividade realizaram-se com base no Diário de aula do 4.º ano de 24-11-05 e nos trabalhos dos alunos.

Documento A⁴³ a data da morte (1146) informação que não consta da lenda. O aluno infere que Egas Moniz ainda era vivo aquando da assinatura do tratado de Zamora ao observar a linha de tempo. A partir do cruzamento da informação retirada de vários documentos a Anabela deduz que D. Afonso VI perdoou Egas Moniz e não o matou por este ter vivido ainda mais 18 anos, tendo sido capaz de calcular a **duração** entre este episódio e a data da sua morte. A aluna a partir da data de óbito (1146) realizou mentalmente o **raciocínio matemático** procedendo a uma operação de subtração. Através da linha de tempo demonstrou-se e explicou-se o raciocínio desta aluna. O Isidro, observando a linha de tempo, infere que D. Afonso Henriques morreu muito mais tarde que o seu aio Egas Moniz, visualizando na linha de tempo o **intervalo de tempo** entre a morte de Egas Moniz e a morte de D. Afonso Henriques, embora não tenha efectuado os cálculos, apontou a distância temporal entre estas datas (1146 e 1185). Nesta discussão um dos alunos coloca uma questão de ordem temporal que reflecte a complexidade da compreensão do conceito de **duração**. “Curiosamente o Marco Ângelo pergunta: *A mãe não foi à morte dele?* Os colegas ficaram admirados com a pergunta. O Isidro responde: *D. Afonso Henrique é que podia ter ido à morte da mãe.* (D. A. 4.º ano 24-11-05) Vários alunos também deram sinais de que ainda não estava bem consolidada a competência de converter datas em séculos.

O Roberto Manuel lê mesmo a legenda da gravura (Mouros e Cristãos jogando xadrez) e destacou o século XIII como a data da gravura. Em termos de comparação temporal, perguntei-lhes em que século viveu D. Afonso Henriques. Um dos alunos referiu século XIII. Nenhum aluno corrigiu, insisti para confirmarem pela data da lenda e da linha de tempo. Ao verem a data 1127, um aluno refere século XI enquanto vários alunos dizem século XII. Ainda havia algumas dúvidas em relação aos séculos. José Filipe explica que é século XII porque passa de 1100. (D. A. 4.º ano 24-11-05)

Com esta actividade constatei que

- 1) ainda persistiam em alguns alunos dificuldades na **conversão de datas em séculos**, o que reforça a ideia da necessidade de realizar de forma persistente e continuamente exercícios práticos desta natureza;
- 2) vários alunos através da análise da linha de tempo eram capazes de fazer inferências que de outro modo não fariam muito provavelmente.

⁴³ Texto adaptado pela investigadora a partir do *Dicionário de História de Portugal*, vol. IV, p. 334-335

Na **actividade 3 - A expansão portuguesa a partir de uma banda desenhada**, na 3.^a sessão⁴⁴, os alunos completaram uma linha de tempo (Anexo 42 e Anexo 42 a) e um mapa com as principais etapas e rotas da expansão portuguesa. Os alunos escreveram no caderno as etapas da expansão por ordem cronológica, registando a data e depois o acontecimento, com base na informação explorada a partir da Banda desenhada. Exemplifiquei a tarefa escrevendo no quadro 1415 e à frente o acontecimento: Conquista de Ceuta. O João Filipe identificou de imediato a etapa seguinte, a chegada a *Porto Santo em 1419*. Procuraram na Banda desenhada o nome dos navegadores. Alguns alunos solicitaram a minha presença para verificar a correcção das suas interpretações.

O Isidro solicita a minha presença para me dizer: *A conquista de Ceuta foi com D. João I*. O José Filipe comenta uma observação da banda desenhada: *Aqui diz que os Açores foi sete anos depois da Madeira, foi em 1427*. (D. A. . 4.º ano 16-01-06)

Consta-tei que todos foram capazes de elaborar uma lista com os acontecimentos, embora um ou outro aluno tenha passado à frente algumas etapas descobriram posteriormente essas falhas e registaram-nas fora de ordem cronológica no caderno. Outros alunos registaram todas as referências temporais que constavam na banda desenhada, como por exemplo a data da saída da armada de Vasco da Gama ou a dobragem do Cabo Bojador pela segunda vez. Poucos foram os alunos que indicaram outras datas referentes a etapas importantes e que não estavam na banda desenhada, mas que eram já do seu conhecimento por se ter abordado este conteúdo anteriormente com recurso à exploração no início da actividade de uma linha de tempo com as principais etapas da expansão portuguesa. Esta situação permite confirmar o que Hodkinson (2003) afirma que esta estratégia pedagógica não deve ser utilizada apenas como instrumento de introdução no início de uma aula para localizar pessoas e acontecimentos no tempo, e que a sua utilização nestes moldes pode ser mesmo ineficaz, porque apenas ilustra a sucessão cronológica dos acontecimentos históricos. No quadro desenhei uma linha do tempo e expliquei como deveriam proceder para completar a linha de tempo com as etapas da expansão. Alguns alunos demonstraram ter compreendido o que lhes era pedido e no quadro localizaram algumas dessas datas.

⁴⁴ A análise e interpretação dos dados desta actividade realizaram-se com base no Diário de aula do 4.º ano de 16-01-06 e nos trabalhos dos alunos.

O José Nuno manifesta logo ter percebido e solicitei que viesse ao quadro e registasse na linha do tempo 1415. Localizou correctamente a data e registou depois Conquista de Ceuta. Para consolidar a aprendizagem solicitei a outro aluno que viesse ao quadro assinalar 1419. O Tiago localiza correctamente 1419 e escreve Porto Santo. (D. A. 4.º ano 16-01-06)

Pudemos uma vez mais comprovar e destacar as potencialidades das linhas de tempo quando são os alunos a construí-las, como afirma também Hodkinson (2003), permitindo desenvolver conceitos temporais e a cognição temporal. Os alunos compreenderam como deveriam completar a linha do tempo e isso constatou-se pela rapidez e correcção com que a executaram. As solicitações de ajuda foram pontuais. Esta constatação levou a professora da turma a tecer o seguinte comentário: *Hoje é que se vê que eles perceberam o que têm que fazer pela maneira de trabalhar*. Esta destreza evidenciada pelos alunos na construção da linha de tempo permite de certa forma demonstrar que esta estratégia pedagógica quando utilizada de forma adequada e continuada, como também Hodkinson (2003) considera indispensável, permite desenvolver competências ao nível da compreensão de conceitos temporais, tendo registado no diário de aula que “o treino de leitura de linhas de tempo e de construção de linhas de tempo realizadas desde o ano anterior por estes alunos desenvolveu competências nessa área”. (D. A. 4.º ano 16-01-06)

Alguns problemas detectados na construção da linha de tempo relacionaram-se com problemas de monitorização, nomeadamente quanto ao espaço para escrever sobretudo pela concentração de datas próximas. Analisando as linhas do tempo pude constatar que a maioria dos alunos construíram de forma correcta a linha do tempo. De um total de 25 alunos apenas cinco alunos não a fizeram totalmente correcta. O Paulo e a Paula não registaram a dobragem do Cabo da Boa Esperança em 1488, talvez por esta data não constar na Banda desenhada, esse facto foi evidente com o Duarte que regista este acontecimento mas não indica a data. A Paula é a única aluna que registou mal na linha do tempo uma data (1500) colocando-a em 1490.

Nesta sessão para além da construção da linha de tempo os alunos completaram também um mapa com as principais etapas da expansão portuguesa, localizando espacialmente estas etapas, indicando as rotas e completando a legenda. Esta actividade revelou-se de difícil execução para alguns alunos, principalmente no registo do traçado das viagens e em determinarem com exactidão a localização espacial de cada uma das etapas. No entanto, analisando posteriormente os mapas preenchidos pelos alunos, a maioria dos alunos (15 alunos) fê-lo de forma correcta, quatro alunos não indicaram a

viagem de Pedro Álvares Cabral, duas alunas traçaram erradamente duas viagens e um aluno não traçou no mapa nenhuma rota de viagem, dois alunos não indicaram algumas datas destas etapas e ou cometeram erros na datação, um aluno registou a primeira viagem a partir de Ceuta e dois alunos não completaram a legenda. Alguns alunos cometeram mais do que um erro. Um erro recorrente é utilizarem incorrectamente o conceito de “conquista” em vez do conceito de “descoberta” ou “chegada” a determinadas terras.

Nesta sessão:

- 1) os alunos unanimemente afirmaram que sentiram mais dificuldades na localização espacial no mapa do que na localização temporal na linha de tempo, o que comprova que a compreensão das noções espaciais assim como das noções temporais implicam um trabalho continuado através de estratégias pedagógicas adequadas, neste caso ler, localizar locais e completar mapas, assim como a construção de legendas são estratégias pedagógicas que devem ser também implementadas;
- 2) confirmei as potencialidades das linhas de tempo, em especial quando são construídas pelos alunos, para desenvolver conceitos associados a cronologia, mas também para desenvolver outros elementos da compreensão histórica.

Na **actividade 6 - Construção de uma linha de tempo do século XI-XXI**⁴⁵, procurámos avaliar a compreensão cronológica e histórica destes alunos ao fim dos dois anos do projecto, procurando verificar em que medida estes alunos aplicavam **conhecimentos históricos** e de **cronologia** e analisar as suas capacidades relacionadas com a **compreensão histórica**. Nesta actividade os alunos exploraram e localizaram temporalmente 13 imagens referentes a acontecimentos históricos e personalidades importantes da nossa história, 10 imagens alusivas a cenas da vida quotidiana do século XI ao século XXI e seis imagens das bandeiras de Portugal ao longo dos tempos. A cada aluno foi entregue uma imagem para observar, analisar, descrever o seu conteúdo, localizá-la na linha do tempo e justificar a sua localização. Na parte inferior da linha de tempo localizaram e afixaram imagens referentes à história da vida quotidiana, na parte superior localizaram as imagens referentes aos acontecimentos políticos e figuras históricas e num segundo nível as bandeiras de Portugal ao longo dos tempos (Anexo

⁴⁵ A análise e interpretação dos dados desta actividade realizaram-se com base no Diário de aula do 4.º ano de 11-05-06.

43). Em grande grupo discutiu-se a correcta ou incorrecta colocação das imagens invocando argumentos e sempre que se justificou apresentaram alternativas de localização temporal. Deu-se a oportunidade aos alunos de colocarem as imagens onde achavam que as deviam colocar, aceitando a colocação temporária de algumas imagens colocados erradamente, possibilitando-se a oportunidade da discussão e o ajustamento posterior da sua colocação.

A datação e posterior localização na linha do tempo de imagens associadas à vida quotidiana revelou-se bastante difícil para os alunos. No entanto pudemos constatar que os alunos utilizaram várias estratégias para datar e sequencializar temporalmente as várias imagens.

A maioria dos alunos basearam-se em indicadores associados a **marcadores de mudança da cultura material e vida quotidiana**, principalmente ao nível do vestuário, penteados, acessórios, sapatos, da habitação, dos transportes e a nível tecnológico, outros incluem também indicadores económicos (riqueza/pobreza) e sociais (estatuto social).

Por exemplo o Tiago em relação à gravura do Casamento de D. Manuel infere: *Acho que esta imagem é o casamento de um rei. Acho que é do século XV. Pedi para justificar. É como eles estão vestidos. Estão com um capucho. Perguntei-lhe: Porque é que achas que é o casamento de um rei?. Responde: Tem uma corrente de ouro.* (D. A. 4.º ano 11-05-06)

A Bernardete baseou-se principalmente em **indicadores económicos e sociais**, mas também no **vestuário** para justificar a localização temporal da gravura “Portugueses em Ormuz” (século XVI), que já era conhecida dos alunos por ter sido explorada numa sessão:

Esta gravura já tem criados, as pessoas estão a jantar ou almoçar o Tiago acrescenta: *na água*, lembrando-se desta imagem que tinha sido trabalhada pelo seu grupo. Continua a aluna: *Tem pessoas mais ricas do que outras.* Perguntei-lhe quem eram as pessoas mais ricas. Refere: *As que estão sentadas. As que estão de pé são os criados.* (D. A. 4.º ano 11-05-06)

Esta gravura proporcionou um interessante debate sobre a condição social das pessoas representadas de **estatuto social** inferior, uns consideram que poderiam ser escravos, enquanto outros argumentaram serem criados. Os que defendem esta última hipótese justificam-na com base nos conhecimentos parcelares que têm sobre a escravatura associada ao período denominado de escravatura negra. Através da

discussão em grande grupo esse erro conceptual foi desconstruído. Mais uma vez constatámos a compaixão que este tema da escravatura gera nos alunos como o seguinte extracto do diário de aula permite constatar.

Perguntei-lhes: *Lembram-se a que período ou etapa da história de Portugal está associada esta imagem?*. O Roberto Manuel responde: *Os que estão atrás podem ser escravos, se forem escravos podem ser do período da escravatura*. O João Miguel e o Tiago não concordam e para eles os que estão atrás são criados, um dos motivos que os leva a afirmar isso é que estes não são de cor negra, como refere o Tiago: *os escravos são negros*. Perguntei-lhes: *Será que só há escravos negros?*. Em coro dizem que não e o José Filipe explica: *A maior parte é negra*. O José Nuno concorda com os colegas: *Parecem ser criados*. Mais uma vez surge a referência ao tratamento desumano a que estavam sujeitos os escravos: *Os escravos eram mal tratados*, refere um aluno, o Tomás acrescenta: *andavam descalços*. (D. A. 4.º ano 11-05-06)

O Bruno ao interpretar a sua imagem procurou indícios que o levaram a realizar **inferências históricas** e a desenvolver argumentos sobre a **evidência**. A imagem representava um painel de azulejos do Século XVIII e o aluno procedeu a inferências com base em indicadores da **cultura material** (vestuário) e **deduziu** a partir destes a **condição económico-social** das pessoas aí representadas. No entanto estes indicadores não foram suficientes para o aluno localizar correctamente no tempo a gravura, conseguida só em discussão de grupo, por associação à visita realizada ao Museu dos Biscainhos e por comparação com a imagem que tinha sido colocada no século XVII, considerando-a posterior.

O Bruno apresenta à turma a sua imagem e começa por dizer: *Parecem ser pessoas importantes* e justifica: *pelo vestuário, é um vestuário rico*. O Tiago acrescenta: *Devem ser importantes porque estão num azulejo*. Vários alunos reconheceram esta imagem, o José Nuno destaca: *Nós vimos esta imagem no Museu dos Biscainhos*. (...) Perante uma diversidade de propostas temporais, para melhor os orientar na localização temporal perguntei-lhes: *Quando foi construído o museu dos Biscainhos?*. A Belinda responde: *Foi construído em finais do século XVII princípios do século XVIII*. O Roberto Manuel conclui que esta imagem será do século XVIII ou XVII. O Rui Miguel acha que é mais do século XVIII. O Tiago apresenta uma argumentação interessante: *Não sabes! Por ser mais ricas não quer dizer que vem depois!*. (D. A. 4.º ano 11-05-06)

Pudemos verificar que os alunos quando solicitados a localizar uma imagem isolada revelam algumas dificuldades em situá-la cronologicamente, mas à medida que as compararam com outras tornou-se mais fácil a sua datação, apresentando diversos argumentos para tal. A estratégia de **comparação entre imagens** contribuiu para uma

melhor **interpretação** e **datação** deste tipo de fontes. Por exemplo relativamente à imagem “Banquete dos Monarcas” (século XVI), o Manuel descreve-a: *Esta imagem representa um banquete*. O Tiago acrescenta: *É uma refeição nobre*. Várias datações foram propostas desde o século XIV ao século XVIII. Mas quando a compararam com a imagem do “Painel de Azulejo” do século XVIII foram unânimes em considerá-la anterior, tendo o João Miguel sugerido: *eu acho que entre o século XVI e XVII, colocando-a no século XVII*.

Também na imagem do “Banquete de D. João I em honra do Duque de Lencastre” a Catarina procede a **inferências** sobre a **condição económico-social** das pessoas, que a levou a deduzir que esta era mais recente do que na verdade o era, localizando-a no século XVIII.

A Catarina descreve a sua imagem: *é um banquete de ricos, estão muitas pessoas à mesa. Tem criados, tem um brasão (...). Os criados têm as calças assim apertadas. Não tem mulheres. Estes são padres. Este deve ser um rei ou um duque, porque está com o bastão*. (D. A. 4.º ano 11-05-06)

Outros alunos sugerem também que esta imagem é mais recente do que a imagem “Mercado da Praça da Figueira” (século XIX) que tinha sido colocada pela Mariana no século XVI e que representava pessoas de condição social mais humilde na feira, argumentado por exemplo o Roberto Manuel: *a maneira de vestir é mais requintada do que esta*. Na discussão detectámos a persistência de **erros conceptuais** e **anacronismos temporais** nos argumentos invocados por alguns alunos. Por exemplo na discussão sobre a localização temporal da imagem “Banquete de D. João I em honra do Duque de Lencastre” o José Nuno sugere: *Acho que é do século XVIII ou XIX*. O Roberto Manuel contra-argumenta: *Acho que não pode ser do século XIX porque no século XIX já não havia monarquia*.

Relativamente à imagem “Mercado da Praça da Figueira”, gerou-se uma diversidade grande de opiniões sobre a sua localização temporal, considerando-a a maioria dos alunos como sendo mais antiga do que é na realidade, indicando ser do século XVI ou XVII. Apenas o Isidro apresenta outra sugestão temporal: *Eu acho que é do século XVIII-XIX*. Mas esta hipótese é rejeitada pelo Roberto Manuel que se baseou em **indicadores da cultura material** mais concretamente no **vestuário** para sustentar a sua opinião: *Mas aquela do século XIX acho que não, não usavam aquelas roupas, acho que não é bem do século XIX é do XVII ou do XVIII*. A interpretação desta imagem levou os alunos a proporem várias **hipóteses** bastantes contraditórias sobre o que esta

representava. Para a Mariana a imagem é uma pintura e infere: *Algumas pessoas parecem ser reis e justifica, não me parecem ser pobres, são pessoas importantes e acrescenta, tem comida.* Para o José Nuno, *podia ser um jantar*, enquanto para outro aluno podia ser *um piquenique*, por sua vez o João Miguel apresenta como hipótese o ser *uma feira*. Outros alunos apresentam argumentos para justificarem que esta imagem é anterior, concordando com a localização temporal proposta pela Mariana. Esta imagem colocada inicialmente no século XVI foi a que mais dúvidas suscitou aos alunos. Se para alguns ela era até mesmo anterior ao século XVI, outros consideraram-na mais recente, do século XVIII ou XIX, argumentando por exemplo a Anabela com base em indicadores de cultura material (habitações, vestuário e adereços): *esta é mais próxima de nós, pela maneira das casas. Quase todos os homens estão com umas capas compridas e com uns chapéus pretos.* Verifiquei que persiste em alguns alunos a concepção de associarem a prosperidade, riqueza e estatuto social a um tempo mais próximo, enquanto situações alusivas a um meio social mais pobre, à ruralidade, a condições sociais mais humildes são vistas como mais antigas, persistindo a concepção de **progresso linear**, sem atender à ideia de **simultaneidade**.

Para além da identificação dos **marcadores da cultura material** alguns alunos tomaram o **suporte material como evidência** para datar a imagem, principalmente quando a imagem é uma fotografia a preto e branco ou a cores, distinguindo-a perfeitamente de uma pintura. Por exemplo, enquanto o Alberto considera que a imagem da Praça do Município” (1927) é do século XIX, argumentando: *pela forma de se vestirem, as casas são diferentes*, o Roberto Manuel considera-a também desse século invocando para além da cultura material o seu suporte material: *A fotografia é a preto e branco, e até as casas são* Na discussão alguns alunos consideram que a imagem era do século XIX enquanto outros a localizaram já no século XX, como por exemplo o José Miguel embora não tenha justificado a sua opinião: *Acho que é do século XX.* Também a Anabela propõe que esta seja do século XX, rejeitando a resposta do Roberto Manuel que afirma: *Do século XVIII não podia ser, pois era muito antigo.* A aluna contra-argumenta: *Nem no XIX, porque no XIX é de 1801 e 1900 e isso já é muito antigo.* Apercebi-me pela discussão na turma da existência de uma maior dificuldade em alguns casos, localizar uma imagem quando ela apresenta características do final de um século e início de outro.

Por vezes os alunos têm dificuldade em interiorizar a **duração do século** e compreender por exemplo que ao longo do século XX ocorreram grandes mudanças a

vários níveis, na cultura material, na tecnologia, na sociedade, na economia, etc. O seguinte extracto do diário de aula sugere esta constatação.

Um dos alunos pergunta: *Já havia carros no século XX?* Ao colocar esta questão o aluno apenas estava a pensar no início do século esquecendo-se que este tem 100 anos. Reflecti com ele: *O século XX vai de 1901 a 2000 o que é que achas?* O aluno acabou por compreender a extensão do século XX, e que no início do século foi quando apareceram os primeiros automóveis. (D. A. 4.º ano 11-05-06)

Em relação ao conjunto das imagens sobre a vida quotidiana comprovámos que as imagens mais antigas, correspondendo a um dos períodos históricos mais aprofundadamente leccionados (Formação de Portugal), foram as que se revelaram mais fáceis de localizar, identificando **similitudes** em alguns **indicadores quer da cultura material** quer ao **nível social e económico** por serem mais lentas e menos perceptíveis as mudanças neste período da história que corresponde à Idade Média.

A imagem “Senhor, jogral e soldadeira” (século XIII) proporcionou discussão e várias interpretações. O Paulo ao descrevê-la deduz: *Estes parecem ser dois criados, um está a tocar violino e outro está a tocar pandeireta.* Para o Manuel pela descrição da imagem acha que não são criados mas sim músicos. O Roberto Manuel infere: *Devem estar a tocar para os ricos. Podiam estar a ensaiar.* Por comparação com a imagem dos “Cavaleiros armados” (XII) o Rui Filipe inferiu que esta não é do século XV como tinha proposto o Paulo mas sim do século XIII. Este aluno utilizou como estratégia para a localização temporal a **comparação entre imagens**.

A imagem dos “Cavaleiros armados” (XII) é apresentada e descrita pela Guilhermina: *É tipo um rei, com pessoas com duas espadas, aqui à esquerda estão várias pessoas com as mãos.* O José Nuno infere: *Parece mais antiga do que todas as outras*, datando-a correctamente a aluna no século XII.

Após terem sido colocadas todas as imagens na linha de tempo, com uma visão global de toda a sequencialização e datação destas, procederam a algumas trocas, continuando duas imagens a estar mal colocadas, a imagem do “Mercado da Praça da Figueira” (século XIX) colocada no século XVI e a do “Banquete dos monarcas” (século XVI) colocada no século XVIII.

Revelou-se mais difícil a localização temporal de imagens associadas à vida quotidiana do que a acontecimentos e figuras históricas. Esta realidade resultou em parte pelos conhecimentos que os alunos detinham sobre alguns desses acontecimentos marcantes da história de Portugal associados a feriados nacionais e a figuras históricas,

mas também pela capacidade em relacionar e comparar imagens que representavam características semelhantes referentes a uma determinada época. Esta constatação foi referida pelos próprios alunos que revelaram que se tornou mais fácil a localização e consequentemente a construção da linha de tempo referente aos acontecimentos políticos e figuras históricas. Por exemplo, em relação à imagem da Implantação da República, o José Nuno afirma: *Esta imagem é mais recente, mostra a aqui a bandeira de Portugal, tem um escudo*. Associaram-na de imediato ao acontecimento político da implantação da república, comemorado em feriado nacional. Souberam dizer a data deste acontecimento (1910) e que é feriado nacional, colocando correctamente na linha de tempo.

Também a imagem do 25 de Abril não suscitou dúvidas, descrevendo-a o José Nuno: *Tem os soldados, pessoas na rua e tem um tanque* e acrescenta conhecimentos factuais do acontecimento: *O 25 de Abril foi em 1974*. Mas a imagem alusiva à restauração da independência revelou-se difícil, e só o Manuel sugeriu: *Eu acho que esta pode ser a restauração da independência*, embora datada erradamente no século XVIII.

Em várias imagens os alunos usaram a combinação de várias estratégias, a **comparação entre imagens da mesma época**, identificando semelhanças ao nível do vestuário, dos adereços, dos sapatos e chapéus, mas também aplicaram **conhecimentos históricos** e a utilização de **conceitos substantivos** aprendidos ao longo das várias intervenções. Assim, por exemplo o José Filipe considerou que a imagem de “Afonso V” é do século XV argumentado: *Porque o infante D. Henrique morreu em 146...* O aluno deduziu pela data do óbito de uma figura desta época que a imagem deveria ser deste século colocando-a depois da imagem do Infante D. Henrique, figura histórica reconhecida por quase todos os alunos da turma e associado aos descobrimentos.

A imagem de D. Sebastião foi apresentada pela Sílvia, mas que se limitou a descrevê-la com base nos **indicadores da cultura material**: “tem um vestido, tem uma coisa à volta do pescoço, a gola, tem um pau na mão, mas não o soube identificar. Duas hipóteses são sugeridas, para a Anabela *parece ser D. Filipe*, enquanto para o Roberto Manuel parece-lhe ser D. Sebastião, hesitando por isso entre o século XVI e o século XVII. Os alunos para esta imagem utilizaram essencialmente como estratégia a aplicação de conhecimentos históricos adquiridos ao longo deste ano lectivo. Interoguei-os sobre os **conhecimentos históricos** que retiveram sobre este período da história, aplicando e revelando conhecimentos históricos aprendidos.

Perguntei quantos Filipes governaram, a Anabela responde correctamente, *três*. Perguntei-lhes: *Quando é que nós perdemos a nossa independência?* O Isidro responde: *Foi com D. Sebastião, em 1580*. Continuei: *Quando é que nós recuperamos a nossa independência? Qual é o feriado que nós comemoramos a nossa independência?* O João Miguel toma a palavra: *restauração da independência, em 16...* (D. A. 4.º ano 11-05-06)

Relativamente à imagem do Marques de Pombal que inicialmente tinha sido colocada no século XVII, a Mariana considerou que esta era do século XVIII usando a **estratégia da comparação de imagens**: *Se nós compararmos com a imagem de baixo, a dos azulejos parece que é parecida, a maneira de vestir, o cabelo, as cabeleiras*. O José Filipe constata essa semelhança: *Até parece o mesmo senhor*.

Perante a imagem da Batalha de Aljubarrota, o Manuel descreve-a inferindo: *Parece uma guerra*. A palavra “guerra” levou alguns alunos a associarem-na de imediato ao conceito de guerra contemporânea (guerra colonial, I Guerra Mundial) mas quando alertados para o tipo de armamento utilizado o Isidro argumenta: *Deve ser do século XIV, porque está desocupado, e porque nesta altura havia espadas*.

Por último distribuí várias bandeiras pelos alunos para as analisarem em pares e tentarem localizar na linha do tempo. Esta tarefa não se revelou difícil porque numa sessão anterior tinham estudado a partir de vários documentos seleccionados a bandeira de Portugal e a sua evolução. Identificaram facilmente a bandeira de D. Afonso Henriques descrevendo-a a Paula: *É uma cruz azul com as quinas*, localizando-a correctamente no século XII. Reconheceram a bandeira actual, usada a partir da implantação da República (1910) descreveram-na e reconheceram que esta integrava elementos de bandeiras anteriores (quinas, os castelos, a esfera armilar), expressando a evolução da bandeira ao longo dos tempos.

Pelos elementos constitutivos da bandeira do reinado de D. Manuel associaram-na de imediato a um período da história de Portugal, às descobertas, como o faz por exemplo o Tiago que também a descreve: *Tem uma esfera e parece um globo*. Das restantes três bandeiras, ao observarem-nas com atenção, o Tiago estabelece uma **relação causal** na sua explicação: *a branca é anterior, porque depois é que se usou o azul e o branco*. Foram descritas as restantes duas bandeiras, uma pelo José Nuno: *Tem a coroa, tem os castelos à volta do símbolo, tem as quinas no meio*, localizada erradamente no século XIII. O José Marco mostra a sua bandeira e descreve-a: *tem os castelos e as quinas no meio*. Nem todos concordaram com a proposta de datação

sugerida pelo Roberto Manuel que refere: *A que o José Marco tem deve ser do século XIX, a que a Bernardete tem deve ser do século XVII e a que José Nuno tem deve ser do século XIII.* Decidem que a bandeira com os castelos e quinas é do século XIII. Concluem também que a bandeira branca deverá ser anterior à bandeira azul e branca e efectuem a troca. Recapitularam no final a evolução da bandeira nacional.

Em síntese com esta actividade:

- 1) Pudemos constatar que apesar de alguns alunos reconhecerem que algumas imagens tinham sido já trabalhadas em sessões anteriores, muito do que tinha sido explorado, nomeadamente a aplicação de **conhecimentos históricos** não se tornou tão evidente como se esperava, levando mesmo a professora da turma a tecer o seguinte comentário: *Estou a ver que as coisas estão a ficar todas esquecidas, deixa-se de se falar um dia ou dois e esquecem tudo. Varreu-se muito do que estudaram.* Esta mesma constatação é realçada por vários investigadores, nomeadamente VanSledright (1995, in Brophy e VanSledright, 1997) num dos estudos que realizou verificou que os estudantes tiveram dificuldade em recordar muito do que tinham estudado.
- 2) Esporadicamente detectámos em alguns alunos a persistência de **ideias pré-concebidas**, **erros conceptuais** e **anacronismos** temporais associados à duração de alguns períodos históricos (o referirem por exemplo que no século XIX já não havia monarquia), ou o de associarem a escravatura a negros.
- 3) Comprovámos uma grande dificuldade dos alunos em datar imagens exploradas isoladamente, o que se justifica perfeitamente. Esta dificuldade foi ultrapassada quando as compararam umas com as outras reconhecendo a sua anterioridade ou posterioridade ou datando-as por analogia.
- 4) As imagens alusivas a cenas da vida quotidiana revelaram-se mais difíceis de localizar do que as referentes a acontecimentos históricos marcantes da história de Portugal principalmente os contemporâneos (implantação da República, 25 de Abril) ou a figuras históricas.
- 5) Para situar cronologicamente os alunos serviram-se de várias estratégias. A mais frequente foi basearem-se em elementos da **cultura material** e **indicadores sócio-económicos**, embora permaneça em alguns alunos a noção de progresso linear, ou seja considerarem que a evolução se processa atendendo à melhoria das condições materiais e económicas tal como se salientou no capítulo da análise das entrevistas. Também a **comparação entre**

imagens atendendo a estes indicadores foi outra das estratégias usadas. Alguns alunos serviram-se da aplicação de **conhecimentos históricos** adquiridos no ensino da História no 4.º ano, utilizando com frequência **conceitos substantivos e conhecimentos factuais**, como por exemplo associados a **regimes políticos**: monarquia, república; ou a **períodos/épocas da história**: independência, descobrimentos, escravatura, etc.;

- 6) Também utilizaram conceitos associados a procedimentos na **interpretação das fontes** como por exemplo: penso que, acho que, provavelmente, talvez, parece-me, porque, etc., como se pode verificar acima em vários diálogos dos alunos sublinhados. Só esporadicamente alguns alunos se basearam no **suporte material da evidência** (pintura, estado de conservação da pintura, fotografia a preto e branco e fotografia a cores).
- 7) Comprovámos nesta actividade que estes alunos do 4.º ano aprenderam a questionar as fontes, a interpretá-las, a realizar inferências, a ir mais além do que uma análise superficial das fontes, ou seja a compreender a **evidência histórica**, que é essencial para a **compreensão histórica** e para o **desenvolvimento do pensamento histórico** tal como afirma Ashby (2003). Esta actividade proporcionou aos alunos a oportunidade de interpretar fontes icónicas, descrevê-las, produzir inferências e deduções, colocar hipóteses, argumentar, discutir alternativas e aceitar outras opiniões e interpretações, essenciais para o desenvolvimento do pensamento histórico. Comprovámos que a estratégia pedagógica de localizar imagens numa linha de tempo é uma das maneiras de activar nas crianças o processo do pensamento acerca do tempo, relevando por isso ser óptimo instrumento a utilizar na sala de aula. Esta estratégia permitiu constatar que os alunos compreenderam melhor muitos dos assuntos que tinham estudado, tornando-se mesmo uma âncora e segurança na localização dos acontecimentos e pessoas como refere Blyth (1989).
- 8) Esta última actividade do 4º ano foi uma das poucas actividades não testadas no estudo exploratório e, por diversas razões, mas sobretudo por se ter pedido para datarem imagens isoladas, não resultou muito bem.

Ideias-chave

Em relação ao 1.º ano de escolaridade:

No 1.º ano de escolaridade o recurso a linhas de tempo revelou-se de extrema importância para iniciar e desenvolver nos alunos a compreensão do **tempo físico mensurável**, associado à aprendizagem do **sistema convencional de medição do tempo**, nomeadamente ao conhecimento das **unidades de tempo do calendário: dia e dias da semana**, explorando-se as noções de **tempo** linear e tempo cíclico (rotinas diárias e sucessão e repetição dos dias da semana). Friedman (1982, p. 201) afirma que é pelos seis-oito anos que habitualmente as crianças são capazes de recitar os dias da semana, as estações do ano e os meses por ordem. Alguns destes alunos, de seis-sete anos, no início do ano não eram capazes de recitar por ordem os dias da semana mas no final do ano já todos eram capazes de o fazer.

Constatámos que as linhas de tempo ajudam a **memorizar** os dias da semana e a identificá-los mais facilmente por ordem progressiva mas também por ordem regressiva o que geralmente lhes é mais difícil de realizar. A aprendizagem dos dias da semana e dos meses do ano parece ser acelerada quando se articula a exploração de linhas de tempo com actividades de repetição integradas em situações reais.

Os alunos no 1.º ano iniciaram a aprendizagem e a compreensão do significado do conceito de **data** e da importância da **datação**, através da data do seu aniversário.

O conceito de **duração/intervalo de tempo** é introduzido com a visualização da duração das diferentes partes do dia (manhã, tarde e noite).

Através da construção da linha de tempo pessoal, os alunos sequencializaram vários momentos da sua vida e percebem as **mudanças nela** ocorridas, reconhecendo a existência do passado através do seu **passado pessoal**, integrando no discurso explicativo **vocabulário de tempo qualitativo** e **vocabulário de tempo quantitativo**. Comprovámos tal como Seefeldt (1993) refere que por volta dos seis-oito anos as crianças começam a ter a noção de mudança através das mudanças na sua vida, mas este é um conceito difícil de aprender, por implicar a percepção de passagem do tempo.

Em relação ao 2.º ano de escolaridade:

No 2.º ano os alunos ao completarem com legendas a sua linha de tempo pessoal, para além desta lhes dar uma **sucessão cronológica** dos vários momentos da sua vida, possibilitou a verbalização, a consciencialização do conhecimento e aplicação de várias **unidades de tempo** associadas ao **sistema convencional de medição do tempo** e ao **calendário**: meses, anos, estações do ano, festividades comemoradas ao longo do ano.

A utilização de vários tipos de linhas de tempo (cíclicas associadas aos meses e estações do ano); lineares horizontais e verticais (meses do ano e estações do ano) revelou-se de enorme importância para desenvolver nestes alunos a noção de **ciclo**, que promove a noção de **recorrência** que está subjacente ao tempo cíclico, mas também a ideia de tempo **linear**, de **continuidade**, de **sucessão**, de **ordem** e de **irreversibilidade**.

Comprovámos que os **conhecimentos matemáticos** e o **raciocínio matemático** são essenciais para a compreensão de certos conceitos de tempo, como o de **duração/intervalo de tempo** e da **datação**.

Concluimos ser importante a realização de exercícios práticos, quer orais quer escritos, para a aquisição da capacidade de leitura de calendários, através de utilização sistemática e continuada de vários tipos de calendário, que se revelaram essenciais para a compreensão do **tempo cronológico**.

Com este tipo de instrumentos, principalmente com o calendário móvel, gradualmente os alunos começam a ter consciência da diferença métrica de cada elemento da data, e a compreensão do **sistema de datação**, inerente ao próprio **tempo cronológico**. Também proporcionou a estes alunos o serem capazes de reconhecer a nomenclatura e as características quantitativas das várias **unidades de medida de tempo**, nomeadamente da **semana, mês e ano**.

A partir do final do 1.º ano mas principalmente no 2.º ano o sequencializar datas de nascimento, o estabelecer a correspondência entre o número e o nome do mês e o identificarem ou registarem outras datas em linhas de tempo contribuiu para a aprendizagem e a compreensão da **datação**.

Verificámos que a compreensão da datação pelos alunos é fundamental para a resolução de problemas práticos com que se deparam diariamente, como por exemplo o terem de identificarem o “mais velho” ou o “mais novo” da turma ou da sua família. Constatámos que no início de 2º ano, com sete-oito anos nem todos os alunos recitam por ordem os meses do ano, no fim já quase todos o conseguiam. Também já eram capazes de efectuar a enumeração dos dias da semana, meses e estações do ano partindo de diversos pontos e não apenas do início do ciclo revelando serem capazes de efectuar algumas operações relacionadas com o tempo cíclico. Constatámos também que é entre os seis e os oito anos que se atingem progressivamente os principais sistemas de medição do tempo: partes do dia, dias, partes da semana, meses, horas, etc. Inicialmente esta aprendizagem faz-se isoladamente e só posteriormente são relacionados e articulados entre si.

Podemos concluir da nossa investigação que só por volta dos sete-oito anos (2.º ano de escolaridade) é que os alunos revelam compreender o significado da data, que só é realmente adquirido quando a criança possui o conceito de semana o conceito de mês e de ano.

Evidenciou-se nestes alunos principalmente a partir do 2.º ano a ideia de intercepção do **conceito de tempo cronológico** com o **conceito de tempo histórico**, na medida em que são capazes de relacionar a data pelos seus elementos constitutivos (dia, mês e ano) com o conceito de passado, presente e futuro.

Em relação ao 3.º ano de escolaridade:

No início do 3º ano os alunos foram já capazes de raciocinar de forma a saberem qual a operação matemática a realizar para calcularem o tempo “passado” e o tempo “futuro” a partir de uma determinada data embora ainda tivesse limitações ao nível de cálculo para efectuarem essas operações.

Os alunos do 3.º ano revelaram tal como os dos anos anteriores maior dificuldade na **contagem regressiva do tempo** do que na **contagem progressiva**, por exemplo na localização de datas associadas ao conceito de década (1990, 1980, 1970... até 1930). A localização de datas importantes numa linha de tempo linear vertical em decrescente, ou seja em cima com o tempo mais longínquo e em baixo o tempo mais próximo permitiu desenvolver nestes alunos a **reversibilidade**.

A noção de **horizonte temporal**, entendida como **compreensão do tempo histórico**, revelou-se ser compreensível por alunos deste nível de escolaridade ao reconhecerem a inter-relação entre os três tempos, **o passado** (antepassado), **o presente** (o eu) e **o futuro** (descendentes) associado à temática da família.

Em relação ao 4.º ano de escolaridade:

- a) No 4.º ano o recurso a **linhas de tempo** facilitou aos alunos a aprendizagem do **sistema convencional de medição do tempo** em relação à contagem do tempo a. C. e d. C., revelando capacidade em compreendê-lo e utilizá-lo adequadamente quando ensinado através de exercícios práticos de localização de datas neste instrumento. No entanto constatámos que os alunos sentem mais dificuldade em localizar datas a. C. do que d. C., pelo sistema de contagem a. C. ser decrescente enquanto d. C. ser em crescente.

- b) A maioria dos alunos do 4.º ano dominam a **conversão de datas em séculos**, assim como são capazes de calcular há quanto tempo um acontecimento ocorreu, o **intervalo de tempo** entre acontecimentos e ter a percepção da **duração**. Os conhecimentos matemáticos e o raciocínio matemático revelaram-se essenciais para a compreensão da noção de **intervalo de tempo/duração**.
- c) A capacidade em **datar** “acontecimentos”, isto é, localizá-los no tempo, ” ainda é muito embrionária, socorrendo-se os alunos de várias estratégias: através da cultura material e indicadores socioeconómicos; por comparação entre imagens atendendo a estes indicadores (analogia); nos conhecimentos históricos que possuem; e pelo suporte material da evidência.
- d) Imagens da vida quotidiana revelaram-se mais difíceis de datar do que imagens associados a acontecimentos políticos ou a figuras históricas. Comprovámos no entanto no nosso estudo, tal como Oakden e Sturt (1922) também referem, que por volta dos 9-10 anos os alunos são capazes de calcular há quanto tempo um acontecimento ocorreu, colocar por ordem acontecimentos e associar datas a determinadas pessoas ou acontecimentos.
- e) Os alunos do 4.º ano revelaram capacidade em **identificar e nomear períodos de tempo** (por exemplo: monarquia, república, descobrimentos) comprovando-se tal como Thornton e Vukelich (1988) referem que esta capacidade ocorre por volta dos 9 - 11 anos.
- f) Verificámos que no final do 4.º ano os alunos dominam **termos históricos genéricos** associados ao tempo, nomeadamente o conceito de década, século, geração e a conversão de datas em séculos e de séculos em datas, assim como são capazes de identificar sub-períodos do século, como 1.º quartel do século, meados do século, final do século.

9.1.2. Síntese de carácter prático-didáctico da utilização de linhas de tempo

O nosso estudo permitiu-nos retirar algumas conclusões de carácter prático-didáctico da utilização de linhas de tempo em sala de aula.

Podem ser utilizadas e ou construídas por crianças de várias idades, serem muito variadas na forma e tamanho, podendo ser em tamanho A4 ou ocupar uma parede de uma sala de aula, embora estas últimas proporcionem uma boa visão são mais difíceis

de construir e de manipular aquando da sua elaboração. Podem explorar-se ou fazer-se linhas de tempo muito simples, desde linhas de tempo de um dia, uma semana, um ano, vários anos, das estações do ano, de um século, de vários séculos, ou eras, dependendo da idade e sobretudo do ano de escolaridade das crianças. Não é regra sem excepção que se faça progressivamente linhas de tempo abrangendo mais tempo, podem começar por uma que abranja a sua vida e posteriormente façam ou completem uma com apenas um dia (por exemplo: sobre rotina diária), uma semana ou um ano (por exemplo associada aos meses do ano, aos aniversários dos alunos ou às estações do ano). Geralmente as crianças começam por completar linhas de tempo pessoais onde localizam vários momentos da sua vida, desde o seu nascimento até à idade actual, com apenas a indicação dos anos para aí colocarem 4 ou 5 fotografias da sua vida nas idades respectivas. É importante limitar o número de fotografias, e que estas sejam de vários momentos da sua vida, para evitar-se a tendência da criança associar a duração de um período, não com o intervalo de tempo, mas com a quantidade de fotografias aí colocadas. No 1.º e 2.º ano podem realizar-se linhas de tempo de períodos curtos associadas à cronologia como por exemplo: de um dia (com as partes do dia); de horas; dos dias da semana; dos meses do ano; estações do ano; ou com vários anos, quando constroem por exemplo uma linha de tempo sobre a sua vida. No 3.º ano podem realizar linhas de tempo de períodos mais longos com a duração de um século, associadas por exemplo à história da sua família, ou até à história local. No 4.º ano podem incluir vários séculos, milhares de anos, com datas a. C. e d. C., associadas a vários temas de História (ex. povos que habitaram a península Ibérica; etapas dos descobrimentos; evolução da bandeira nacional; acontecimentos políticos e personalidades; a vida quotidiana ao longo dos tempos, etc.

É importante que desde cedo os alunos utilizem linhas de tempo diversificadas, desde linhas de tempo lineares (horizontais ou verticais), a cíclicas, em zig-zag ou em espiral. Para determinados tópicos deve-se mesmo usar simultaneamente mais do que uma tipologia de linha de tempo, por exemplo para dar a noção de ciclo deve-se recorrer a linhas de tempo cíclico, para se trabalhar os dias da semana, os meses ou as estações do ano, permitindo compreender a noção de recorrência, mas deve-se também explorar ou construir linhas de tempo lineares para desenvolver a noção de irreversibilidade e de continuidade inerentes ao próprio conceito de tempo. As linhas de tempo cíclico revelaram ser um óptimo instrumento que permite uma melhor aprendizagem, memorização e compreensão do tempo do calendário, essenciais para a datação e sua

operacionalização (dias da semana, meses do ano, estações do ano). Em relação às linhas de tempo lineares devem ser construídas do tempo mais longínquo para o mais próximo, isto é da esquerda para a direita, e na vertical de cima para baixo. Embora seja mais fácil de usar e construir linhas de tempo lineares horizontais, deve-se recorrer também a linhas de tempo lineares na vertical. Há uma certa tendência para que a sua leitura na vertical seja mais fácil para os alunos quando é ao contrário, ou seja, em cima o tempo mais próximo e em baixo o tempo mais distante. É fundamental que os alunos sejam ensinados a lerem linhas de tempo, tal como se lhes ensina a lerem mapas.

Há um conjunto de recomendações a ter em conta quando se utilizam ou constroem linhas de tempo: uniformidade nas medidas; escalas rigorosas para representar anos, séculos, ou até milhares de anos; indicação rigorosa dos intervalos de tempo; registo de datas numéricas; distribuição uniforme da informação apresentada, para se evitar a associação errada da duração de intervalo de tempo com a quantidade de informação e não ao tempo físico presente principalmente nas crianças pequenas. Pode-se pedir inicialmente aos alunos mais novos do 1.º ano de escolaridade para marcar ou localizar simples acontecimentos da sua vida ou associados ao sistema de contagem do tempo (dias, meses, anos, etc.) em bases construídas pelo professor, mas depois de terem abordado certos conteúdos de matemática podem ser elas próprias a construí-las com todo o rigor e proporcionalidade. Para que as crianças interiorizem o conceito de escala, os professores poderão construir diferentes tipos de linhas de tempo, desde linhas de tempo pessoais com apenas 7 ou 10 anos, a linhas de tempo com 100 anos, ou representando séculos e eras.

Trabalhar com linhas de tempo não se limita à localização temporal de acontecimentos e de pessoas, promove também a escrita, o tomar notas, a pesquisa individual, o cálculo matemático, a criação de esquemas de tempo pessoais, a discussão oral, a argumentação e a contra-argumentação. Nestas discussões proporcionadas pela utilização de linhas de tempo promove-se o desenvolvimento da linguagem e a utilização frequente de conceitos temporais (dias, meses, anos, década, século, quarto de século, início do século, era, a. C., d. C., duração, intervalo de tempo, etc.). Não se pretende com as linhas de tempo que as crianças memorizem datas, ou sequencializem acontecimentos, estas devem ser utilizadas para ajudar a criança a ter a noção de duração, de intervalos de tempo e a aprofundar outras noções de tempo, tanto qualitativo (há muito muito tempo, há muito tempo ...) como do tempo quantitativo (décadas, séculos). Por isso é preferível utilizar-se a designação de linha do tempo a

friso cronológico, porque o objectivo não é ensinar datas ou memorizá-las mas sim desenvolver conceitos de tempo e de compreensão histórica. O contacto, a exploração e principalmente a sua construção são fundamentais para a compreensão do tempo e posteriormente do tempo histórico. Actividades realizadas com as linhas de tempo encorajam as crianças a utilizar linguagem temporal como por exemplo, ‘velho’, ‘agora’, ‘antes’; introduzir o conceito de mudança através da percepção das mudanças em elas próprias, e a partir do 2.º ano de escolaridade gradualmente a aprendizagem de conceitos temporais convencionais, associados à cronologia e ao sistema convencional de datação (década, geração, século, milénio, a. C., d. C.). É importante relembrar que a aprendizagem de conceitos de tempo é gradual e este instrumento pode desempenhar um papel importante porque há vários tipos de linhas de tempo que podem ser utilizadas desde o jardim-de-infância.

É necessário no entanto ter alguns cuidados, as linhas de tempo não devem ser implementadas como um simples instrumento como ilustração no início de uma unidade ou tópico da História a ser ensinado, quando utilizada nestes moldes pode ser até prejudicial e pouco frutífero, pois não se pretende que os alunos memorizem datas, mas que se promova a aprendizagem de conceitos de tempo e de tempo histórico essenciais para a compreensão histórica.

Em conclusão, as linhas de tempo ajudam na sequencialização de acontecimentos e de pessoas no tempo e os alunos compreendem melhor o passado quando as usam, proporcionando uma representação concreta e visual do que é convencional e abstracto. As linhas de tempo são uma estratégia importante para o desenvolvimento da compreensão do tempo, ao possibilitarem que as crianças sequencializem acontecimentos históricos, visualizem os intervalos de tempo entre estes e se apercebam da distância e das mudanças que ocorrem.

9.1.3. Síntese de carácter prático-didáctico da utilização do calendário

A utilização do calendário contribui para a construção do saber sobre a medida do tempo, e é necessário que a criança aprenda a ler o calendário, adquirindo competências técnicas que favoreçam a sensibilidade cronológica necessária para a compreensão histórica. A aprendizagem da leitura e interpretação do calendário contribui para a compreensão das características qualitativas e quantitativas das unidades de medida de tempo, nomeadamente da semana e do ano.

Com o uso sistemático deste instrumento os alunos apercebem-se que a data é constituída por vários elementos e é um importante referente temporal, que pode indicar um tempo passado, presente ou futuro. A capacidade de datar com precisão é adquirida progressivamente, através da aquisição do conceito de data, que é essencial para uma correcta educação historiográfica. É importante por isso que os alunos contactem com diferentes tipos de calendários e vários instrumentos de medição do tempo de forma sistemática e continuada, o que favorece e consolida a formação do conceito de tempo cronológico.

Os alunos devem ser ensinados a lerem e a interpretar o calendário, ou seja a adquirirem a competência técnica para poderem localizar e identificar datas, dias da semana, feriados, etc. A utilização do calendário exige uma certa aprendizagem através de treino embora antes devam compreender a sua organização. Existem vários tipos e modelos de calendários. O calendário móvel especialmente construído para ser manipulado pelos alunos permite explorar a data diariamente, promove a compreensão dos seus elementos constitutivos e permite uma leitura analítica e sincrética da data. O aluno toma consciência da diferença métrica das unidades de medição do tempo (dias, semanas, meses e ano).

A realização de exercícios práticos de leitura do calendário proporciona o desenvolver a noção de ciclo, que muitas vezes em linguagem comum aparece contido na ideia de periodicidade, ao visualizarem que a semana é constituída por sete dias, os meses por 28/29, 30 ou 31 dias, o ano por 365 ou 366 e de sucessão cronológica através da ordem temporal dos dias da semana e dos meses do ano. Através de uma leitura atenta do calendário os alunos apercebem-se que a semana tem sempre sete dias, que se repetem, mudando apenas o número do dia.

A discussão e o realizar exercícios práticos orais ou escritos são fundamentais para consolidar a aquisição destas noções temporais. A discussão e a leitura do calendário em grande grupo favorece a reflexão, a problematização e o avaliar do conhecimento cronológico adquirido, assim como analisar a capacidade dos alunos elaborarem novo conhecimento com a sua aplicação a novas situações, enquanto os exercícios escritos permitem identificar a aquisição do saber cronológico a nível individual.

Em suma, este tipo de exercícios com o calendário é importante para desenvolver nos alunos a capacidade de estabelecerem conexões entre o tempo cronológico e o tempo histórico.

9.2. Genealogias

9.2.1. Análise da implementação de actividades com genealogias

Os estudos genealógicos, integrados na temática da família mas não só, são parte integrante do currículo nacional do 1º Ciclo do Ensino Básico, propondo-se uma variedade grande de actividades e metodologias para a sua abordagem. Assim, foram programadas actividades com o recurso a genealogias, de complexidade diferente atendendo ao ano de escolaridade dos alunos e associadas na maior parte das vezes a outras estratégias (pesquisa documental e oral, diálogo, linhas de tempo, construção de pequenas biografias, narrativas e exploração de fotografias e de conceitos).

Procurámos analisar em que medida os estudos genealógicos associados à temática da família, contribuem para promover a identidade pessoal de cada aluno e a compreensão da realidade histórica que lhes é próxima e acessível através do conhecimento do seu **passado pessoal e familiar**, mas também a aquisição de **conceitos** que directa ou indirectamente se podem associar a **noções temporais** como: geração, década, descendência e ascendência. Foi usada uma metodologia activa, centrada no construtivismo, de uma forma motivadora e gratificante. Planificámos para cada ano de escolaridade actividades com recurso a esta estratégia, mas adequadas ao ano de escolaridade e aos conteúdos programáticos propostos no currículo (ver Anexo 6 e Anexo 7).

No 1.º ano como introdução à temática da família explorámos com os alunos um esquema de família sobre graus de parentesco. Exploram também uma árvore genealógica até à 3.ª geração (avós maternos e paternos). Posteriormente construíram a sua árvore genealógica e exploraram-na nomeando os seus familiares por graus de parentesco, nome e apelido.

No 2.º ano os alunos completaram a sua árvore genealógica registando o nome e apelido dos membros da sua família e a idade a partir dos dados recolhidos num pequeno questionário preenchido com a ajuda da família. Com base nas árvores genealógicas procurámos que os alunos explorassem relações de parentesco, e verbalizassem vocabulário de tempo: “mais velho”, “mais novo”, “da mesma idade”; “da mesma geração”, “da mesma década”.

No 3.º ano exploraram diferentes tipos de árvores genealógicas. Na construção da sua árvore genealógica de gerações incluíram diversos dados biográficos a partir de

informação recolhida em questionário preenchido com a ajuda da família. Realizaram também a sua árvore dos quatro costados.

No 4.º ano foram usadas e exploradas árvores genealógicas de reis integradas em diferentes actividades. Na unidade “A formação de Portugal” os alunos exploraram, em momentos diferentes, a árvore genealógica de gerações e o esquema de quatro costados de D. Afonso Henriques e a árvore genealógica de D. João II apresentados em acetato. Aplicaram conhecimentos de graus de parentesco até à 4.ª geração (bisavô/bisneto). Outros conceitos relacionados com as genealogias foram trabalhados pelos alunos, nomeadamente o de filho legítimo e filho ilegítimo e de dinastia.

Da experiência retirada do estudo exploratório sobre a construção de árvores genealógicas e consciente das dificuldades que este tipo de actividade requer, tomei as devidas precauções e preparei a actividade com bastante antecedência, enviando aos encarregados de educação uma carta a explicar os trabalhos que os alunos iam realizar e a solicitar a sua colaboração facultando fotografias para a construção da árvore genealógica. Pediu-se para o 2.º e 3.º anos o preenchimento de um questionário com dados sobre os membros da família, mais simples para os alunos do 2.º ano (nome, apelido, idade, data de nascimento, profissão e naturalidade) e com mais informação para o 3.º ano (nome, apelido, data de nascimento, data de casamento, data de óbito, profissão, escolaridade e naturalidade).

Sempre que sejam solicitados dados pessoais e fotografias torna-se necessário proceder com algum cuidado e de forma ética garantido o anonimato dos dados e de toda a documentação enviada pelas famílias, como por exemplo fotografias. Salvaguardados estes procedimentos, a aceitação e envolvimento da família nesta actividade de construção de genealogia foi muito bem aceite com excepções no 1º ano em que três alunos não trouxeram as fotografias apesar da insistência da professora da turma, justificada pela situação familiar complexa destes alunos, dois por se encontrarem a viver com a avó e outro aluno por ser filho de pais separados. É importante realçar que a falta de colaboração da família pode inviabilizar ou dificultar actividades desta natureza, sejam quais forem os motivos: descuido, falta de tempo para proceder à selecção de fotografias, não as terem de alguns familiares, ou situações familiares complexas como a separação dos pais e a dificuldade de obter dados da parte de um deles.

9.2.1.1. Actividades no 1.º ano de escolaridade

Na **actividade 2 - Construção da árvore genealógica**⁴⁶ pretendeu-se que os alunos: pesquisassem com a colaboração dos pais e outras pessoas a partir de fontes familiares (fotografias, fontes orais); seleccionassem as fotografias para a construção da árvore genealógica; se interessassem pelo conhecimento do seu passado familiar; recolhessem informações sobre os seus ascendentes; soubessem comunicar as informações recolhidas; identificassem os elementos da sua família, descrevessem as características dos seus familiares; reconhecessem parecenças; referissem nome e apelido dos seus familiares (pais e avós); estabelecessem relações de parentesco; construíssem uma árvore genealógica.

Parte desta actividade foi implementada pela professora da turma que a iniciou questionando os alunos sobre as dificuldades que sentiram na recolha da informação necessária para realizarem esta actividade, revelando alguns alunos a **falta de colaboração dos pais** em ajudá-los nessa recolha e em facultar-lhes informações e fotografias dos membros da sua família. Alguns alunos disseram que não tinham conseguido trazer as fotografias e que os pais não os ajudaram, não lhes facultando as fotografias. Uma das alunas referiu que a mãe não lhe deixava trazer algumas das fotografias por serem novas e o Roberto apresenta outro tipo de justificação: *Eu disse à minha mãe várias vezes mas ela esqueceu-se*. A professora comentou que tinha insistido com os alunos e até insistiu em reunião dos pais. Estes reconheceram que os filhos lhes pediram várias vezes, e que a culpa era deles, mas mesmo assim, os alunos não trouxeram as fotografias. Assim, alguns alunos não trouxeram a informação e as fotografias mas os que o fizeram destacaram que esta pesquisa foi fácil e motivadora e que os pais os ajudaram.

A professora depois desta breve introdução partindo de um esquema em acetato com vários membros de uma família (Anexo 44), coloca-lhes várias perguntas para estes identificarem **graus de parentesco e relações de parentesco** (mãe, pai, filho, irmãos, marido, mulher, avós, tios, primos).

O que é que está neste acetato? Respondem que existem várias pessoas de uma família. Professora: *Temos aqui vários graus de parentesco. Quem são essas pessoas?* Respondem os alunos: *O pai, a mãe, os filhos, a avó*. Interrompe a professora: *A avó é*

⁴⁶ A análise e interpretação dos dados desta actividade realizaram-se com base no Diário de aula do 1.º ano de 19-01-05.

avó de quem? De todos? Responde uma aluna: *Daquele menino de verde e da cor-de-laranja. (...)* Para perceber se os alunos entenderam dirige-lhes o desafio: *Quem é também neto dos vossos avós?* Responde o João: *Os primos.* Continua a professora: *O que serão estes meninos em relação a este Sr. de azul?* Henrique: *São filhos.* Novamente a professora: *Então, o que é que eles serão um ao outro?* Explica o Henrique: *São irmãos.* (D. A. 1.º ano 19-01-05).

A professora também explora com eles as relações de parentesco estabelecidas pelo casamento como o de marido e mulher assim como o de avós paternos e avós maternos, que o Diogo explica que *são os pais dos pais do menino*, completando a professora a explicação, se for do lado do pai é *paterno se for do lado da mãe é materno*. Outras relações de parentesco foram identificadas pelos alunos, nomeadamente a de avó-neto, pai-filho, tio-sobrinho. Alguns alunos explicam as relações de parentesco com exemplos na sua família como o faz a Filipa: *A minha tia é mãe dos meus primos. A minha tia é irmã da minha mãe e o meu tio é sogro da minha mãe.* A aluna ao referir-se a sogro queria dizer antes cunhado. Neste nível de escolaridade ainda se torna complexo entender certos graus de parentesco, como o de cunhado e cunhada, sogro e sogra, nora e genro.

A partir da projecção de uma árvore genealógica com três gerações procurou-se introduzir a aprendizagem do conceito de **geração**. Os alunos identificaram na 2.^a geração os pais e na 3.^a geração os avós destacando o Silvério: *tem quatro avós*, e explicando o Duarte que os do lado direito são *avós paternos porque são pais do pai* e o Duarte continua a explicação afirmando que os do lado esquerdo, *são os avós maternos*. A Catarina referiu inicialmente que os que estavam no terceiro nível da árvore eram os bisavós, mas após a exploração da árvore percebeu que os bisavós estariam acima dos avós afirmando que *os bisavós são os avós da mãe*.

Apesar de os alunos identificarem várias gerações na árvore genealógica foram incapazes de explicar o conceito de geração. A professora vendo que nenhum aluno era capaz de explicar o conceito procura que estes identifiquem na árvore genealógica um indicador de **ordem temporal (idade)** que está directamente relacionado com o **conceito de geração**.

A professora explica-lhes que nesta família estão três gerações: a do Francisco, a dos pais e a dos avós. *Então o que será uma geração?* perguntou-lhes. Dão a sua opinião a Francisca: *É uma família toda.*, e a Daniela: *É uma família só.*

Acrescenta a Matilde: *E os avós*. Pergunta-lhes a professora: *Todos têm a mesma idade?* A Matilde aponta para o acetato: *Tem aqui os anos*. A professora vendo que nenhum aluno era capaz de explicar o conceito apontando para o acetato diz: *É quando as pessoas têm mais ou menos a mesma idade. Olhem aqui para os avós, todos têm idades muito próximas e são a geração mais velha. Temos em baixo outra geração*, e aponta no acetato. Dizem: *A dos pais. E em baixo temos quem?* interroga-os a professora. Vários alunos referem: *O Francisco, que é o filho*. (D. A. 1.º ano 19-01-05)

Para verificar a compreensão dos conceitos de **materno** e **paterno**, assim como o de **geração** a professora orientou a discussão para a sua aplicação à realidade familiar dos alunos discorrendo estes sobre as várias gerações da sua família (pais, avós e bisavós) ao explicarem como é constituída a sua família. Através desta discussão procurou-se identificar qual o **conceito de família** que os alunos possuem. Falam espontaneamente da sua família, como é constituída, se ainda têm avós e bisavós. Nesta turma estão presentes vários modelos de família, desde famílias tradicionais nucleares constituídas por pai, mãe e filhos, a famílias monoparentais resultantes da separação dos pais, a famílias reconstituídas, com filhos de casamentos anteriores, a alunos a viverem com os avós. Por exemplo o Silvério explica como é a sua família: *A minha mãe e o meu pai estão separados, uns dias estou na casa da minha mãe e outras vezes vou para a casa do meu pai*. O Duarte também vive uma situação semelhante e relata-a começando por dizer: *Eu ainda tenho bisavós. Às vezes vou para casa da minha mãe outras vezes vou para casa do meu pai*. O Hélder não quis deixar de falar da sua situação que é semelhante à destes alunos: *O meu pai está separado da minha mãe. Só tenho avós já não tenho bisavós*. Também a Alexandra vive só com um dos progenitores: *vivo com a minha mãe*. A Catarina relata como é constituída a sua família: *Eu não tenho irmãos e a minha bisavó já morreu e a mãe do meu pai já morreu*.

Os alunos foram muito espontâneos a falarem das suas famílias, isto apesar de haver bastantes situações de alunos com pais separados e até já com novos agregados familiares. Estes alunos não se inibiram de falarem das suas situações familiares. Sendo um tema susceptível a constrangimentos isso não se verificou. A maneira como foi abordado pareceu-me ter contribuído para isso. Falaram espontaneamente das suas vivências familiares, de como é constituída a sua família, a que tipologia pertence. A maioria dos alunos quando explicaram o conceito de família associaram-no à **família biológica nuclear**, mas alguns também à **família extensa** onde incluíram tios, primos, avós e por vezes também os padrinhos. Esta integração dos padrinhos na família resulta

na maioria dos casos por os padrinhos serem também muitas vezes membros da família, geralmente tios e primos.

A professora para introduzir o conceito de **árvore genealógica** mostra-lhes um acetato com a árvore genealógica que irão completar (Anexo 45). Procura que tentem explicar porque é assim designada. Um dos alunos descreve o que vê na imagem: *Vejo quadrados que estão numa árvore*, referindo-se à sua representação em formato de árvore. O Alberto explica para que serve: *É para colocarmos a família*. A professora procurou verificar se os alunos compreenderam quem iriam colocar em cada um dos quadrados da árvore genealógica questionando-os:

Quem colocariam nos quadrados que estão por cima de vocês? A Adriana responde: *Do lado direito o pai, do lado esquerdo a mãe*. Insiste novamente a professora: *Por cima destes quem colocariam do lado do pai?* Adriana: *Os meus avós*. Pergunta-lhe a professora: *Quais?* A aluna não responde, e prontamente acrescenta o Duarte: *Os paternos*. O Hélder explica quem colocaria de cada um dos lados: *deste lado direito são os avós paternos e do lado esquerdo os avós maternos*. (D. A. 1.º ano 19-01-05)

Os alunos compreenderam o **conceito de árvore genealógica**, porque é assim designada, o que representa e a sua função. Esta ideia foi interiorizada pelos alunos, que no exemplo por nós construído, no tronco ficaria a fotografia deles, nos dois ramos seguintes o pai e a mãe, e nos ramos superiores os avós paternos e maternos. Os alunos não sentiram dificuldade em colocar correctamente nos lugares os seus familiares, do lado do pai os avós paternos e da mãe os avós maternos. À medida que realizavam a actividade mostravam aos seus colegas os membros da sua família.

Todos identificaram correctamente os avós maternos e avós paternos. Quando circulava entre os alunos pude constatar que a maioria, nas conversas com os colegas, falavam das suas famílias, mostravam as fotografias, diziam quem eram. Nem todos os alunos introduziram no vocabulário do seu discurso a terminologia de **materno** e **paterno**, conceitos novos que tinham sido aprendidos nesta actividade, alguns continuaram a usar as mesmas expressões que usavam anteriormente, como por exemplo: *pai do meu pai, mãe do meu pai, avó do lado da mãe, avô do lado da mãe, em vez de avó ou avô paterno, ou avó e avô materna*, como por exemplo a Catarina quando afirma: *Eu só trouxe os pais da minha mãe* ou a Filipa: *Eu só trouxe do lado do meu pai porque do lado da minha mãe...*

Depois de colarem as fotografias pintaram a árvore. Dois alunos explicaram à turma a sua árvore genealógica projectada em acetato. O Duarte identificou os membros

da sua família, referiu o nome completo dos pais e identificou o apelido da parte da mãe e o apelido da parte do pai, utilizou correctamente o conceito de avós paternos e maternos e referiu-se também às parecenças: *Sou parecido no feitio com o meu pai*. O Guilherme não teve também dificuldade em identificar o nome do pai e da mãe, mas para os apelidos a professora teve que realizar com ele um exercício de identificação a partir do nome completo do aluno. Este aluno não utilizou no seu discurso o conceito de materno e paterno, quando teve que explicar que a fotografia que tinha colocado no lugar da sua avó afinal era a sua bisavô justificando: *esta é a mãe da mãe da minha mãe*. Quanto às parecenças refere: *Sou mais parecido com o meu pai porque tenho a cara redonda, tenho uma voltinha no queixo*. A professora perguntou-lhe com qual dos avós era parecido. Mais uma vez não soube distinguir paterno de materno. Comprovámos que alguns alunos revelam dificuldade em utilizar conceitos ensinados e trabalhados, persistindo em aplicar terminologia que anteriormente já usavam associada aos seus conhecimentos prévios. O conceito de materno e paterno são conceitos novos para os alunos, a necessidade de este ser repetido e de os próprios alunos serem confrontados com exemplos práticos reais é um meio de contribuir para a aquisição destes conceitos. Pude constatar que mesmo depois de serem introduzidos e praticados estes conceitos, a maioria dos alunos prefere usar a expressão avós do lado da mãe e avós do lado do pai. É por isso necessário promover constantemente a utilização de novos conceitos. Vários alunos de forma abreviada fazem a apresentação da sua família à turma.

Nesta intervenção pude constatar que:

- 1) os alunos tinham já interiorizado os **graus de parentesco simples**: pai, mãe, avós, primos, tios e até bisavós. Só esporadicamente usam o termo sogro, genro ou nora e por vezes não com a correcta aplicação;
- 2) conseguiam **relacionar os graus de parentesco**: pai-filho; avô-neto: tia-sobrinho-primo, mas neste nível de escolaridade ainda se revelou complexo entender certos graus de parentesco, como o de cunhado e cunhada, sogro e sogra, nora e genro;
- 3) nem todos os alunos incorporaram de imediato no seu discurso, conceitos novos aprendidos como o de **materno** e **paterno**, mantendo a maioria dos alunos as mesmas expressões que usavam anteriormente (do lado da mãe e do lado do pai);

- 4) alguns alunos usavam diminutivos dos nomes dos pais e muitos ainda não sabiam o **apelido** dos pais, tiveram que ir ao seu nome para os poderem referir;
- 5) grande parte dos alunos teve dificuldade em referir o **nome próprio** dos avós, agravando-se esta situação quando estes já tinham falecido;
- 6) os alunos identificaram melhor o **apelido do pai** do que o da mãe, por saberem que o último apelido pertence ao pai;
- 7) a compreensão da **árvore genealógica** não se revelou difícil para a maioria dos os alunos que facilmente explicaram o seu significado e função;
- 8) a construção da sua árvore genealógica permitiu-lhes identificarem três **gerações** na sua família (eles próprios, a dos pais e a dos avós).

9.2.1.2. Actividades no 2.º ano de escolaridade

A **actividade 6 - Conhecer melhor a família: conhecemos datas, acontecimentos e festividades da nossa família**, integrou um conjunto de várias sub-actividades com recurso a múltiplas estratégias que visaram promover um melhor conhecimento da sua família e do seu passado familiar.

Na **1.ª sessão**⁴⁷ os alunos entusiasmaram-se em relatar o que ficaram a saber sobre a infância da pessoa da sua família que entrevistaram, que **diferenças** e **semelhanças** encontraram a nível das brincadeiras, dos brinquedos, da escola, etc. Comprovámos com esta actividade que os alunos dizem muito mais do que o que realmente escrevem, principalmente os mais novos, que ainda não dominam bem a escrita e são bastante sintéticos no que escrevem.

O Hélder quando descrevia o que ficou a saber sobre a infância da sua mãe comenta: *Não está aqui escrito, não deu para escrever tudo*. A maioria dos alunos entrevistou a mãe, por ser com ela que provavelmente estão mais tempo. Mas as entrevistas mais interessantes foram realizadas pelos alunos que as fizeram aos avós. Com estas entrevistas os alunos perceberam **mudanças** ao longo dos tempos, pois eram mais visíveis as diferenças em relação à geração dos avós do que dos pais.

Nos relatos e nos textos escritos pelos alunos (Anexo 46 e Anexo 46 a) sobre a biografia de um dos seus familiares entrevistado sobressaiu a **diferença** em relação a

⁴⁷ A análise e interpretação dos dados desta actividade realizaram-se com base no Diário de aula do 2.º ano de 23-02-06 e nos trabalhos dos alunos.

alguns brinquedos, principalmente aos materiais de que eram feitos, madeira, pano, chapa e mais recentemente de plástico contrastando com os brinquedos actuais de plástico e metal, sendo o computador e as consolas muitas vezes referenciados. Alguns alunos destacaram nas brincadeiras jogos tradicionais. Os familiares mais antigos referiram o jogo do botão e o pião, que por vezes ainda são referidos pela geração seguinte, sendo frequente a referência às escondidas e ao jogo da bola, jogos e brincadeiras que apelam à interacção em grupo e praticados na rua por oposição aos brinquedos tecnológicos do presente (playstation, jogos de computador) jogos mais individualistas que conduzem ao isolamento. Para além da grande diferença no tipo de brinquedos destacam também o factor quantidade, no passado tinham poucos brinquedos e fabricados por eles, mas o suficiente para se divertirem, enquanto hoje eles têm tudo.

O Hélder descreve como foi a infância da sua mãe e depois compara-a com a dele: *Brincava com bonecas de pano, jogava à bola com bolas de pano, tinha brinquedos de madeira. Nasceu em Angola, tem muitas saudades daquela terra. (...) os bonecos são diferentes, antes eram de madeira agora são de plástico.* (D. A. 2.º ano 23-02-06)

A Alexandra relata a diferença nas brincadeiras e nos brinquedos entre ela e a sua mãe, em que sobressai o brincar no exterior ao escrever: *Como tinha pouquinhos brinquedos, brincava muito mais com a natureza e com os animais do que eu, enfim não tinha tantas coisas como eu tenho mas era talvez tão feliz como eu sou.* (D. A. 2.º ano 23-02-06)

Alguns alunos justificam as **diferenças** nos brinquedos indicando o que não havia no passado em relação ao presente. Sobressai ainda a visão do **passado como tecnologicamente deficitário**, ao referirem não haver no passado computadores, electricidade e mesmo carros. Sobre esta questão gerou-se na turma uma interessante discussão.

O José diz ter realizado a entrevista ao avô e destaca: *Ele diz que jogava futebol com meias velhas de pano, jogava ao jogo do botão, explica como era: era atirar o botão contra uma porta e depois o que tiver mais perto da porta ganha.* Refere também o que o avô não tinha: *Não tinha playstation, nem computador.* A Maria comenta: *Antigamente nem existiam.* O Hélder acrescenta: *Não existia electricidade.* A Filipa entra na discussão: *Era a candeeiros de petróleo.* O Alberto sobre esta discussão dá o seu contributo: *Antigamente usavam velas para iluminar a casa.* O Tinoco muito baixinho disse que antigamente não havia carros, apercebi-me deste comentário e lancei-o à turma para o discutirem. Os alunos em coro disseram que havia carroças, alguns disseram que eram puxados por vacas, outros por cavalos (...). Reconhecem que no tempo dos seus avós já havia carros

(...) O Nelson descreve algo que existia no tempo do avô: *Havia uns rádios grandes, gigantes*. Este assunto levou a Filipa a falar das primeiras televisões: *liga-se e demorava uma manhã a ligar-se e depois só dava um bocadinho de televisão*. (D. A. 2.º ano 23-2-06)

Em relação à escola os mais velhos (avós) não andaram no infantário, enquanto alguns dos seus pais já frequentaram, e relataram pormenores importantes na vida escolar de outros tempos, como o uso da lousa e do giz, das dificuldades e da distância que tinham que percorrer e não deixaram de surgir referência aos castigos escolares, nomeadamente às reguadas, o que indignou os alunos sobre estes actos praticados. Por exemplo a Maria em relação à mãe refere que *às vezes a professora dela dava reguadas*, levando a Filipa a intervir comentando: *pois é, antigamente havia umas réguas para dar reguadas* e o Nelson a acrescentar: *era bolinhos* e realiza com a mão o gesto da reguada.

Na discussão sobre a **diferença da escola no passado e no presente**, há alunos que expõem **conhecimentos prévios** adquiridos em contexto de educação não formal, adquiridos pelos *media* (televisão) ao referirem-se ao suporte material da escrita usada num passado mais longínquo, mas que nem sempre é o mais correcto.

A Diana pede para intervir: *antigamente escrevia-se com uma folha na cera*, a aluna não foi muito clara, mas logo a Filipa interrompe: *Não era, era com uma lousa*. A Diana vendo que não tinha sido clara no que pretendia dizer explica melhor: *Com plantas*, referindo-se talvez ao papiro, expliquei que isso já foi há muito tempo atrás. Retomei o que a Filipa referiu e pedi para explicar o que era uma lousa: *É uma pedra preta e depois para segurar tem umas partes em madeira, usavam uns paus para escrever. Eu tenho duas*. O Nelson refere que antigamente usavam penas para escrever. (D. A. 2.º ano 23-02-06)

Alguns alunos, principalmente os que descrevem a infância dos avós, relatam “infâncias perdidas”, por serem obrigados a trabalhar desde muito novos. O Nuno refere mesmo no seu texto: *A minha avó nunca brincava, enquanto eu choro para brincar*. Em relação à geração dos pais só em determinadas épocas do ano, como nas férias de Verão é que o faziam, como o demonstra o relato escrito do Júlio: *Nas férias da escola ia para a aldeia ajudar os avós no campo*. É destacada por alguns alunos uma situação vivida pelas crianças actualmente, a de terem muitas actividades extracurriculares, o que lhes limita o seu tempo livre para brincarem contrastando com o muito tempo livre referido em relação à infância dos pais, enquanto os avós tinham que trabalhar desde muito novos para ajudarem os pais. O Alberto compara assim o tempo livre entre si e o da sua

mãe quando esta era criança: *A minha mãe tinha muito tempo livre mas eu jogo andebol e faço natação.*

Também o tema da segurança foi referido por vários alunos, ao constatarem que no passado as crianças brincavam na rua sozinhas ou que iam a pé para a escola. A Mafalda sobre este assunto escreve no seu texto em relação ao seu pai: *Ele gostava muito desse tempo porque não havia medo de andar na rua porque ia para a escola sozinho.* Por sua vez a Mariana escreve sobre o assunto em relação à infância da mãe: *Andava 30 minutos a pé para chegar à escola.*

Esta actividade contribuiu para os alunos:

- 1) falarem acerca **do passado** do seu entrevistado, ouvirem o que os colegas disseram, havendo interacção discursiva;
- 2) envolveram-se e sentiram que ficaram a conhecer melhor um pouco do passado desse seu familiar e da **diversidade, diferenças e semelhanças**, das brincadeiras relatadas;
- 3) perceberem as **mudanças** ao nível das brincadeiras e da infância em geral que ocorreram ao longo de várias décadas, mas também reconheceram e destacaram o que ainda se mantém e persiste nas brincadeiras de hoje;
- 4) utilizarem no seu discurso **vocabulário de tempo qualitativo**: “antigamente”, “no passado”, “já não há...”.

Na **2.ª sessão**⁴⁸ o professor da turma⁴⁹ distribuiu a **árvore genealógica** realizada no ano anterior e pediu-lhes que a completassem com os dados do questionário, colocando por baixo ou por cima da fotografia, isto dependendo do espaço que tinham, o nome, apelido, a data de nascimento e a idade. O **conceito de árvore genealógica** que tinha sido aprendido no ano anterior foi lembrado e a Juliana explica para que serve a árvore genealógica: *É para construir a família.* Distribui por alguns alunos cópia das fotografias de membros da sua família que lhes faltavam e que este ano as trouxeram. Depois de ter insistido com os alunos que lhes faltavam fotografias dos membros da sua família, uns empenharam-se e conseguiram trazer, mas persistiram alguns alunos que continuaram a não as trazer, uma aluna por a mãe se revelar pouco responsável e interessada pelos assuntos escolares da sua educanda, e os dois irmãos por estarem ao cuidado da avó. Alguns alunos, filhos de pais divorciados ou separados também não

⁴⁸ A análise e interpretação dos dados desta actividade realizaram-se com base no Diário de aula do 2.º ano de 23-02-06 e nos trabalhos dos alunos.

⁴⁹ A turma que acompanhámos do 1.º para o 2.º ano teve neste ano lectivo um outro professor.

completaram a sua árvore genealógica do lado paterno, por contactarem menos com este progenitor, mas um deles, o Hélder, disse que nesse fim-de-semana ia estar com o pai e que lhe ia pedir, porque pretendia completar a sua árvore genealógica.

No ano passado constatou-se que alguns alunos que tinham avós já falecidos não trouxeram fotografias destes. Neste ano insisti novamente para trazerem também fotografias dos avós que já faleceram. A Mariana e a Catarina foram duas alunas que o fizeram, trouxeram fotografias de avós ainda jovens por terem falecido há já algum tempo. A Maria teve alguma dificuldade em reconhecer a cópia da fotografia do avô por já não o ter conhecido. Os alunos demonstraram serem capazes, sem qualquer tipo de ajuda, de procurarem a informação necessária que se encontrava no questionário e colocaram correctamente os dados dos seus familiares na árvore genealógica. À medida que preenchiam os campos interagiam com o colega de carteira falando sobre os seus familiares. Constatei que os alunos se revelaram bastante autónomos na realização desta actividade, localizaram facilmente a data do nascimento dos membros da sua família e a idade deles. Alguns alunos não tinham todos os dados completos, faltavam em alguns o ano do nascimento dos avós, mas como indicavam a idade deles permitiu que se calculasse o ano de nascimento.

Terminada a tarefa explorei com eles a árvore genealógica. Pedi-lhes para verem a partir da árvore genealógica quem na sua família era o mais velho. Os alunos tiveram que reflectir e resolver alguns **problemas de ordem temporal** ao responderem às seguintes perguntas: “Quem é o mais velho da vossa família?”; “Quantos anos tem?”; “Qual dos avós é o mais novo?”; “Têm algum avô que já faleceu?”; “Têm na família pessoas da mesma idade? Quem?”; “Quantos anos têm a tua mãe e o teu pai?”.

Os alunos reconhecem facilmente quem é o mais velho da família, mas quando estes tinham os mesmos anos tiveram que ler e interpretar a data de nascimento para identificarem qual deles fazia primeiro anos, para saberem quem era o mais velho. Verifiquei ainda que alguns alunos, embora muito poucos, ainda não tinham adquirido plenamente a capacidade de leitura e interpretação da data, apesar deste conteúdo ter sido muito explorado em várias sessões. Perante uma situação concreta de leitura de datas para identificar qual dos avós era o mais velho, por exemplo o Guilherme confundiu ainda o primeiro algarismo como sendo o indicador do mês.

Perguntei ao Guilherme: *Qual dos teus avós é o mais velho?* Responde: *A minha avó paterna.* Continuei: *Quantos anos tem a tua avó paterna?* *79 anos* -responde o aluno. Reparei que na sua árvore genealógica outro membro da sua família

também tem 79 anos e perguntei-lhe: *Tens aí na tua família um outro avô que também tem 79 anos, quem é?* Responde: *E o avô José.* Alertei assim o aluno para o facto de ambos terem os mesmos anos, mas pedi: *Sabes-me dizer qual dos dois é que faz anos primeiro? Olha para a data do aniversário.* Sem qualquer tipo de dúvida o aluno explica: *É o meu avô, porque é o primeiro a fazer anos. Faz anos em Agosto, é sete.* Alertei o aluno que 7 era o dia, e depois vinha o mês 1, logo o aluno responde Janeiro. Inicialmente associou o primeiro algarismo ao mês. Pedi para identificar qual dos avós era o mais novo. Responde: *É a minha avó materna, tem 65 anos,* acrescentou depois de lhe ter perguntado a data de nascimento: *nasceu em 1940.* (D. A. 2.º ano 23-02-06)

Também o Jorge disse ter avós com a mesma idade, e inicialmente identificou o avó como sendo mais velho que a avó, mas só através da leitura e interpretação correcta da data é que conseguiu identificar afinal qual deles era o mais velho, reconhecendo que se tinha enganado como se verifica no extracto dessa de parte da conversa:

Têm os dois 64 anos- disse o Jorge ao referir a idade dos avós. Procurei verificar se o aluno saberia identificar os meses do ano e logo saber qual era o mais velho: *Qual é o mais velho? Quem é que faz primeiro anos?* Responde: *O avô, porque faz anos no dia 18 do 9 de 32 e a avó faz no 9 do 6 de 32.* O aluno ao dizer as datas reconhece que afinal é a avó paterna que faz anos primeiro e por isso é mais velha. Perguntei-lhe então qual é o mês 6. O aluno contando pelos dedos diz: *Junho.* Fez o mesmo para o mês 9, mas agora sem contar responde prontamente, *Setembro.* (D. A. 2.º ano 23-02-06)

Tal como já se referiu ao analisar-se a implementação da estratégia linhas de tempo novamente constatei que há uma certa tendência, provavelmente resultante de um estereótipo de género, para considerarem inicialmente que nos avós, mesmo sendo da mesma idade, o avô é sempre mais velho do que a avó. A leitura e interpretação da data de nascimento permitiu-lhes desconstruírem essa ideia prévia (Anexo 47 e Anexo 47 a). O seguinte excerto do diário de aula ilustra mais um exemplo desta constatação.

A Mariana refere que o avô paterno e a avó paterna têm a mesma idade e explica: *Ambos têm 68 anos, o mais velho é o meu avô porque faz anos em 22 do 8 de 1947.* Perguntei-lhe a que mês correspondia o mês 8. A aluna pensou durante algum tempo, contando pelos dedos, disse finalmente Agosto. Perguntei-lhe pela data do aniversário da avó respondendo: *23-06-1947.* Perguntei-lhe qual é que fazia primeiro anos. Pedi para identificar qual é o mês 6, tendo facilmente respondido que era em Junho. Reconhece que afinal a avó faz anos primeiro. (D. A. 2.º ano 23-02-06)

Nesta actividade pude constatar que:

- 1) a maioria dos alunos foi capaz de **associar o algarismo do mês ao mês correspondente**, embora em alguns alunos este processo tivesse resultado de uma operação de contagem pelos dedos;
- 2) já usavam autonomamente os **conceitos de materno e paterno**;
- 3) os alunos foram capazes de relacionar a **idade** com o **grau de parentesco**;
- 4) nesta fase os alunos já interiorizaram o **significado da data**, mesmo os poucos que ainda não o tinham conseguido indicando perfeitamente, depois de uma chamada de atenção, o dia, o mês e o ano no seu discurso quando falam do aniversário ou data de nascimento dos membros da sua família;
- 5) a partir da **leitura e interpretação da data** os alunos foram capazes de identificar qual dos seus familiares é o mesmo velho, mesmo quando estes têm os mesmos anos.

9.2.1.3. Actividades no 3.º ano de escolaridade

Para a **actividade 2 - Construção de árvore genealógica e árvore dos quatro costados**⁵⁰ foram usadas outras estratégias didácticas, como a pesquisa e recolha de dados através do preenchimento de um questionário, entrevista a um dos familiares mais velhos, exploração de diferentes tipos de genealogias (árvores genealógicas, genealogias de reis, de famílias ilustres, árvores de quatro costados). Esta actividade tem a sua continuação na **actividade 3- Localizar no tempo (linha de tempo) e no espaço (mapas factos importantes da família** que já descrevemos na secção anterior relacionada com a estratégia das linhas de tempo e na actividade 4- A vida quotidiana no século XX: as mudanças ao longo dos tempos na minha família, relativamente à construção da biografia do seu familiar entrevistado e sua ilustração.

Com esta actividade pretendeu-se que os alunos se conhecessem a si mesmos valorizando a sua identidade e raízes; pesquisassem (com a colaboração dos pais e familiares) a partir de fontes familiares (fotografias); se interessassem pelo conhecimento do seu passado familiar; recolhessem informações sobre os seus ascendentes; estabelecessem a ligação entre o passado familiar e o passado histórico; construíssem uma árvore genealógica; reconhecessem datas e factos significativos da História da família.

⁵⁰ A análise e interpretação dos dados desta actividade realizaram-se com base no Diário de aula do 3.º ano de 10-01-05 e nos trabalhos dos alunos.

Pretendeu-se envolver a família nesta actividade e o interesse pelo **passado familiar** estendeu-se a todo o agregado familiar, a **memória familiar** foi bastante solicitada, assim como alguma **investigação** realizada com a colaboração da família, nomeadamente o preenchimento do questionário previamente distribuído e a selecção de fotografias para a árvore genealógica. Esta actividade foi preparada com muita antecedência, mas mesmo assim foram apontadas algumas dificuldades que sentiram em reunir toda a informação necessária, e nem todos conseguiram trazer tudo o que lhes tinha sido solicitado. Foram apontados vários problemas com que se depararam: alguns alunos referiram que já não tinham todos os avós vivos, e por isso foi mais complicado nestas circunstâncias encontrarem fotografias deles, ou saberem certas informações pedidas no questionário, como a data de nascimento; é apontado outro factor condicionante, a falta de tempo dos pais para os ajudar a procurar nos álbuns as fotografias dos pais e avós para a árvore genealógica, alguns não as trouxeram logo, foi preciso a professora Mariana lembrar por várias vezes; também em casos de alunos filhos de pais separados lhes foi mais difícil conseguir reunir o material necessário por contactarem menos com um dos lados da sua família.

Vários alunos disseram que já não tinham todos os avós vivos, mas através desta actividade, ficaram a saber informação sobre os seus ascendentes que não chegaram a conhecer ou que pouco se recordam deles.

Iniciámos a actividade partindo dos **conhecimentos prévios** que os alunos têm sobre os **conceitos de família, parentesco, geração, genealogia**. Sobre o conceito de **família** o Marco Ângelo associa-a à **família extensa** integrando várias **gerações**. *Uma família sou eu, os meus pais, avós, são os pais da minha mãe e do meu pai e os bisavós são os pais do meus avós*. Outros alunos definem o conceito de família numa acepção mais **alargada**, integrando para além dos **familiares directos ascendentes**, também membros colaterais, como tios, tias, primos, sobrinhos, etc. Realizei com eles vários exercícios orais sobre os **graus de parentesco** e o conceito de **geração** a partir do esquema da árvore genealógica do Francisco (esquema exemplificativo).

O José Filipe responde que os pais do pai do Francisco são os seus avós. *Mas isto não chega*, comento. E logo acrescenta o José Filipe que estes são os avós paternos. O mesmo sucedeu com a Irene que só depois da minha insistência emenda e diz que são os avós maternos, para os avós do lado da mãe. Continuo: *Quem são as pessoas mais velhas?* A Sílvia responde prontamente: *São os avós*. Segue-se um conjunto de perguntas sobre a idade dos pais e dos avós. Os alunos

chegam à conclusão que os pais estão entre 30 e os 40 anos e os avós entre os 60 e os 70 anos, pertencem a grupos diferentes. (D. A. 3.º ano 10-01-05)

Alguns alunos disseram terem vivos familiares até à **4.ª geração**, por exemplo a Sílvia refere: *Tenho bisavós da parte da mãe e bisavós paternos*. Enquanto o Júlio disse ter apenas um bisavô da parte da mãe. A turma ficou muito admirada por um dos alunos perguntar: *O que são bisavós?* São os colegas da turma que tomam a iniciativa de explicar o que são os **bisavós**, explicando: *os bisavós são os avós dos nossos pais*. O Ricardo Manuel remete na árvore genealógica para outro patamar na genealogia, o de se indicar ascendentes mais longínquos, os **tetravós**, que correspondem à **5.ª geração**: *podíamos pôr em cima os bisavós e por cima destes os tetravós, que são os bisavós dos nossos pais*.

Depois desta exploração pergunto-lhes então o que será uma **árvore genealógica** e porque é assim designada. Nas definições que propõem surge a ideia de **árvore genealógica ascendente** (filho, pais e avós) mas também a ideia de **árvore genealógica descendente** (eu, filhos, netos, bisnetos).

Um dos alunos responde que uma árvore genealógica é uma evolução e acrescenta: *É as pessoas que tiveram as outras, tipo os pais geraram os filhos*. Um outro aluno refere: *É um grupo de pessoas da mesma família*. Pergunto-lhes: *Nesta árvore genealógica quantas gerações estão presentes?* Responde o Duarte: *Tem três, a dos filhos, a dos pais e a dos avós*. O Ricardo Manuel pede a palavra e diz: *Podíamos modificar a árvore do Francisco, isto é, vai para pai e depois para avô*. Depois do comentário do Ricardo Manuel o Roberto Manuel acrescenta: *Os nossos pais já passaram por nós, foram crianças, mas era tudo diferente, as roupas, os penteados....* (D. A. 3.º ano 10-01-05)

As afirmações do Ricardo Manuel e do Roberto Manuel tendem a evidenciar um pensamento histórico mais complexo, o Ricardo Manuel por integrar no seu raciocínio **noções de anterioridade** (ascendentes) e de **posterioridade** (descendentes), enquanto no comentário do Roberto Manuel surge a ideia de **reversibilidade** ao reconhecer que os pais também já foram crianças.

Em discussão procurei que os alunos explicassem porque é que este tipo de esquema se chama **árvore genealógica**.

A Anabela refere que a árvore cresce e dá frutos. A Bernardete apresenta a sua explicação: *Porque é uma árvore da família*. Insisti: *Que forma tem?* Pede a palavra o Tiago: *Parece uma árvore. O Francisco é o tronco, os pais são os ramos e os avós são os ramos mais distantes*. Comparou o esquema da árvore genealógica a uma árvore verdadeira. *E porque será genealógica?*- perguntei. O

Isidro toma a palavra: *É como se fosse uma árvore e os troncos que aparecem é como se fossem as pessoas a nascer.* O Manuel associa genealogia à palavra gerações e refere que tem a ver com os avós, pais e filhos. (D. A. 3.º ano 10-01-05)

Depois desta discussão procuraram no dicionário as palavras **genealogia** e **genealógica**. Exploraram ainda várias árvores genealógicas (esquemas de árvores genealógicas, simples esquemas, genealogias de reis, linhagens de famílias importantes, genealogias encomendadas pela igreja, árvores de quatro costados), com o objectivo de verificarem a importância que a genealogia teve ao longo do tempo, em vários períodos, em diferentes sociedades e contextos. Mostraram-se admirados e faziam alguns comentários quando viam alguns exemplos de genealogias. Foram alertados para a importância das ilustrações de algumas genealogias, nomeadamente a do rei D. Fernando. Perante a genealogia da pintora Frida, reconheceram que aí estavam representadas três gerações, ela, os pais e os avós. Compararam a genealogia de Frida com o retrato dos pais dela e chegaram à conclusão que tinham sido representados da mesma maneira como apareciam na fotografia. Foi-lhes mostrado também o esquema genealógico de D. Afonso Henriques e a árvore genealógica de quatro costados (ver no Anexo 67). Visualizaram também exemplos de árvores de livros de costados. Foi-lhes explicada a árvore genealógica em forma de árvore (Anexo 48) e o esquema da árvore dos quatro costados que teriam que preencher com os dados recolhidos a partir do questionário (Anexo 49 e Anexo 49 a). Foram dadas as indicações de como deveriam proceder ao registo dos dados, a simbologia a usar e a cor para cada registo, com base na metodologia de reconstituição de paróquias de Norberta Amorim (1982). Registei no quadro os símbolos que deveriam usar para cada um dos actos vitais: nascimento N - a azul; casamento C – a verde; óbito O – a vermelho.

Ao construírem a sua árvore genealógica todos souberam identificar pelas fotografias os avós, se eram do lado **materno** ou do lado **paterno**. Um dos alunos trouxe uma fotografia do avô quando este era ainda novo e uma actual e falou das diferenças, no vestuário, no penteado, a idade que tinha na altura. Apenas dois alunos trouxeram fotografias dos bisavós, mas acabaram por não as colar porque não sabiam ao certo de que lado eram, um deles sabia identificar que era do lado materno, mas não sabia se eram do lado do avô ou da avó, ficaram por isso de pedir ajuda aos pais. Em relação à **árvore genealógica dos quatro costados**, também não tiveram nenhuma dificuldade em preencher o esquema, apenas deixaram algumas lacunas pela falta de

informação no questionário. Também aqui usaram a mesma simbologia de cores para os diferentes registos (data de nascimento, data de casamento, data de óbito e naturalidade). Ficaram de completar em casa os dados em falta e perguntar aos pais o nome dos seus bisavós.

Com esta actividade pude constatar que:

- 1) já utilizavam correctamente os graus de parentesco integrados nas várias árvores analisadas e construídas assim como os conceitos de materno e paterno; e todos utilizaram adequadamente a terminologia **materno** e **paterno**) a noção de **árvore genealógica** associada a **ascendentes** e **descendentes** é perfeitamente compreensível para a maioria dos alunos;
- 2) os alunos revelaram conhecer e souberam explicar o conceito de **geração**;
- 3) alguns alunos revelaram capacidade de distanciação no tempo através das várias gerações ao referirem-se aos **ascendentes mais distantes, até à 4.^a e 5.^a geração (bisavós e tetravós)**;
- 4) os alunos reconheceram a existência de **mudanças** na sociedade ao longo dos tempos através dos relatos que fizeram sobre a vida dos seus avós.

Na **actividade 4 - A vida quotidiana no século XX (mudanças no vestuário e divertimentos): as mudanças ao longo dos tempos na minha família**⁵¹, várias estratégias foram utilizadas, desde linha de tempo (evolução do brinquedo) actividade que já anteriormente descrevemos, a exploração de fotografias dos tempos dos avós e bisavós (relatada na estratégia fontes icónicas), à construção da biografia de um dos seus familiares a partir dos dados recolhidos da entrevista realizada, articulando acontecimentos históricos nacionais. Decidimos integrar a actividade de construção das **biografias** do familiar entrevistado elaboradas pelos alunos nesta estratégia das genealogias por estar directamente associado aos estudos genealógicos, por permitir uma melhor **comparação geracional** através da descrição do passado desse seu familiar em relação ao presente: o que contribui para o desenvolvimento do **horizonte temporal**, através da operação de interpretação e comparação do presente com o passado numa visão **diacrónica**, mas também pela visão **sincrónica** proporcionada pelas diferenças geracionais no presente, mas também em relação ao futuro (Bacchi,

⁵¹ A análise e interpretação dos dados desta actividade realizaram-se com base no Diário de aula do 3.º ano de 06-04-05 e nos trabalhos dos alunos.

1990). Com esta actividade pretendeu-se também contribuir para a **preservação da memória familiar** dos alunos e a construção da História particular da sua família, comparando as vivências de outros tempos com a realidade presente.

Recomendou-se aos alunos que, preferencialmente, escolhessem para entrevistar uma pessoa da sua família que já tivesse vivido muitos anos e com uma história de vida interessante para contar (exemplo: um bisavô, ou bisavó, um avô ou uma avó, um tio), e só como última hipótese caso não pudessem realizar a um desses familiares poderiam fazê-la a um dos pais. Foi-lhes facultado um guião orientador (Anexo 50) para a entrevista intitulado “Uma história de Vida”, constituído por três grupos de questões relacionadas com vários momentos da sua vida: o primeiro grupo de questões era relacionado com o tempo de quando era criança; o segundo grupo era sobre o primeiro emprego, o namoro e o casamento; e o terceiro grupo de questões intitulado de “Outras histórias”, outras coisas interessantes” incluía por exemplo questões sobre mobilidade e comparação entre passado e presente. Procurou-se que dentro do possível tentassem localizar no tempo as referências que indicavam e as integrassem em momentos e acontecimentos da nossa História nacional (antes do 25 de Abril, na época da guerra colonial, depois do 25 de Abril...).

Sugeriu-se que pedissem aos seus entrevistados que lhes mostrassem fotografias da sua vida em diferentes momentos e que as trouxessem depois para a aula. A partir de todo o material recolhido (entrevistas e fotografias) construíram um texto narrativo (**biografia**) que ilustraram com um desenho ou cópia das fotografias que trouxeram (Anexo 51 e Anexo 51 a). Pedi a alguns alunos que lessem na sala de aula a biografia construída sobre o seu familiar, o que proporcionou uma discussão interessante entre os alunos, ao identificarem **semelhanças** na vida dos seus familiares principalmente entre aqueles que eram da mesma **geração**. Identificaram **semelhanças** e **diferenças** entre os brinquedos e brincadeiras que faziam no passado em relação ao presente, mas também em relação à escola.

Por exemplo *a Anabela referiu que na época, no tempo de escola da sua familiar sobre quem escreveu, a turma tinha 40 alunas. Os alunos acharam estranho não haver turmas mistas e as turmas serem tão grandes. (D. A. 3.º ano 06-04-05)*. Sobre os casamentos ao compararem os casamentos de agora e os casamentos na época dos seus avós estabeleceu-se uma interessante discussão entre dois alunos:

Roberto Manuel: As festas não eram tão bonitas. Não havia tanta comida como agora, nem música e os noivos não iam tão bonitos, e as roupas são melhores.

Anabela: Agora os casamentos não são em casa já é nos restaurantes, e tem muita comida, música, é mais divertido. (D. A. 3.º ano 06-04-05)

Vários alunos teceram comentários sobre o que aprenderam com esta actividade, não só em relação ao conhecimento sobre o passado familiar mas também sobre determinados conteúdos históricos que ainda não tinham aprendido mas que frequentemente ouviam falar deles sem os compreenderem:

O Bruno que disse que esta actividade foi bastante enriquecedora para ele e para a turma, o que o levou a comentar: Agora percebo porque o meu pai e os meus avós tiveram que vir quando se deu a Guerra Colonial. A partir de casos concretos como este, falamos da Guerra colonial e do 25 de Abril, da ditadura”. (...) O Isidro sobre o assunto comenta: Agora há mais facilidade em falar o que sentimos não há ditadura que havia antigamente. (D. A. 3.º ano 06-04-05)

Analisando as biografias escritas pelos alunos verifiquei que ao contrário dos alunos do 2.º ano a maioria dos alunos do 3.º ano entrevistou o avô ou avó, mais as avós (10 alunos) do que os avôs (4 alunos).

Nos textos escritos pelos alunos em relação ao tempo da infância do seu entrevistado destacaram brinquedos **bem diferentes em relação aos do presente**, principalmente em relação aos materiais de que eram feitos. Por exemplo o Luís em relação à sua avó escreve: *Quando a minha avó tinha 5 anos a mãe dela comprou uma bola feita de meias e brincava com bonecas*. O Marco Ângelo escreve que a avó *brincava com bonecas de trapo* e a Catarina indica alguns brinquedos com que brincava a sua avó paterna: *com bonecas de pano e carrinhos de rolamentos*.

Também destacaram nas **brincadeiras** jogos tradicionais como o pião, o botão, a macaca, as escondidinhas, ao espeto, às pedrinhas, às casinhas, à apanha e à bola, principalmente nas gerações mais antigas (avós, 2.º tia) mas que também se mantêm alguns na geração dos pais. Estes jogos e brincadeiras eram praticados na rua e em grupo, bem diferente das brincadeiras do presente em que o individualismo e o isolamento são uma das consequências dos brinquedos tecnológicos (*playstation*, jogos de computador).

Por exemplo o Júlio Manuel sobre os jogos e brincadeiras do seu avó escreveu: *O meu avô em criança brincava ao pião com cápsulas de cerveja. (...) Ele também brincava ao botão, à macaca e à bola*. A Anabela descreve na biografia da sua avó as suas brincadeiras em criança: *pedrinha, macaca, escondidinhas, pião* O José Marco

relata as brincadeiras da sua avó: *Ela brincava à macaca, ao esconde-esconde, à corda e às casinhas*. Em alguns textos escritos sobressai a diferença de brincadeiras e de jogos entre os rapazes e as raparigas, bem evidente na biografia escrita pela Belinda em relação à sua avó:

Brincava com outras crianças da sua aldeia e faziam a roda do lencinho, a “borboleta que se atira ao ar”, jogavam ao “bom barqueiro”, ao “Jardim da Celeste”, jogavam à macaca com cacos e ao botão. Os rapazes jogavam ao pião, brincavam com uma roda de arame, jogavam ao “pica” (caçadinhas). Também faziam um jogo que chamavam “estraques” e andavam com figas.(...) À tarde as raparigas que queriam aprender a bordar iam para a escola.

Na biografia escrita pelo João Miguel sobre o seu pai sobressaem brincadeiras tidas mais como masculinas: *O meu pai brincava à cabra-cega, aos polícias e ladrões, etc... jogava ao botão, ao pião, ao espeto e futebol....*

Algumas biografias mostraram que puderam verificar **diferenças** não só nas brincadeiras e jogos **entre rapazes e raparigas** mas também entre **crianças de estatuto económico- social** diferente. Por exemplo as brincadeiras e jogos da avó do Isidro revelam que pertencia a uma família com elevado estatuto social como se pode comprovar pelo extracto da sua biografia: *A minha avó brincava com os primos e amigos da mesma idade, e brincava às escondidinhas, saltava à corda, jogava ao ringue, andava de patins, fazia danças de roda, etc*. Embora de uma geração mais recente, também se pode deduzir, pelo tipo de brincadeiras que o pai da Bernardete fazia, que este era uma criança privilegiada: *Ele brincava com patins nas ruas, jogava hóquei no gelo e hóquei em patins*.

Em relação à **escola** no tempo dos avós e dos pais relataram nas suas biografias pormenores interessantes sobre a vida escolar de outros tempos, como era a escola (edifício), o número de alunos, a organização das turmas, nomeadamente a separação entre rapazes e raparigas, a referência aos castigos, as condições físicas dos edifícios e a distância que alguns tinham que percorrer.

Por exemplo a Anabela sobre a escola que a avó frequentou registou: *a escola era muito bonita e frequentada, pois eram cerca de 40 alunos em cada sala!...* O Júlio Manuel realça na biografia do seu pai o que antes não havia, contrapondo com o que antes tinham, o que revela já de certa forma uma visão do **passado como diferente** e não como **passado deficitário**: *Na escola do meu pai não havia cadernos, mas havia lousas com giz*. O João Miguel destaca na biografia do seu pai o comportamento dos

alunos e a organização das turmas: *Na escola havia muito rigor e disciplina. Rapazes de um lado e raparigas de outro.* Também o José Filipe registou na biografia do seu tio ainda este tipo de organização escolar: *A sua escola tinha uma sala para rapazes e outra para raparigas e um jardim feito pelos alunos.* O Isidro na biografia da avó realça também esta organização, destacando também a exigência e o rigor no ensino: *Na escola só havia meninas. A professora era muito rigorosa, mas ensinava bem, mostrava interesse pelos alunos.* Também na biografia da segunda tia da Sílvia sobressai essa exigência no ensino: *A escola da minha tia era rígida, aprendia-se muito...* O José Marco em relação a este tópico descreveu como foi a vida escolar da sua avó, mas que o indignou bastante ao descrever certas práticas do passado: *A escola era muito boa só até ao 3.º ano porque no 4.º ano ela mudou-se de escola e a professora batia por tudo e por nada.* A Guilhermina também realça na biografia da sua avó os castigos praticados no passado pelas professoras: *A escola tinha professores maus e que batiam.*

Alguns alunos relatam nas biografias dos seus familiares também as condições físicas das escolas no passado. Por exemplo o Tiago descreve na biografia do seu avó a escola que este frequentou: *A escola do meu avô era pequena e nova. Tinha um salão e um quarto onde se guardavam as coisas. Não tinha electricidade e muito menos aquecimento.* Também a Mariana descreve na biografia do seu pai as fracas condições da escola que este frequentou: *A sua escola era velha e muito fria.* Enquanto a Bernardete escreve na biografia do seu pai que, *a escola do meu pai era monumental.* O Bruno salientou na biografia do seu pai uma situação bastante diferente em relação à escola frequentada por este em Angola: *O meu pai disse-me que como Angola era um país muito quente não havia vidros nas janelas da escola.*

Em relação às **férias** sobressai que no passado, principalmente na geração dos avós, poucos eram os que faziam férias, as férias escolares eram ocupadas a trabalhar a ajudar os pais, na casa, nos campos e a tomar conta dos animais.

Como por exemplo descreve a Bernardete em relação à sua avó:

Passava as férias a trabalhar em casa e no campo. Andava com os bois a pastar no campo, se fosse altura de lavrar andava à frente dos bois, também ia à frente dos bois levar cachos de vinho ao Gerês, ao Pico, etc.

Ou a Sílvia em relação à sua tia-avó: *A minha tia passava as férias em casa a trabalhar, ela começou a trabalhar com dez anos, era empregada doméstica e ganhava 25 cêntimos.*

Também a Catarina refere que as férias da avó eram passadas a trabalhar: *Quando eram férias ela ia para o campo trabalhar. Ela começou no campo aos 12 anos, ela trabalhava no campo e ganhava o mínimo.*

As “infâncias perdidas” surgem também nos seus relatos por serem obrigadas a trabalhar desde muito cedo e não só nas férias. A Guilhermina destaca a pouca idade que a sua avó tinha quando começou a trabalhar em casa: *Ela começou a trabalhar aos 8 anos, ajudava a sua mãe no campo e não ganhava nada.* Também o Duarte escreve que a sua avó *passava as férias sempre a trabalhar.*

Mas há alguns avós, os que já tinham um certo estatuto socioeconómico, que já gozavam férias nas praias do Norte e Centro de Portugal.

Por exemplo o Isidro escreve em relação às férias da sua avó: *Passava a maior parte delas em Condeixa às vezes ia com os tios passar dias à Figueira da Foz.* Também o avô do Tiago gozava férias na praia: *Ele nas férias ia para a praia da Póvoa do Varzim.*

As férias na praia surgem frequentemente referidas nas biografias da geração dos pais, como por exemplo escreve a Mariana em relação ao seu pai: *As férias do Natal, do Carnaval e da Páscoa eram em casa com a sua mãe e no Verão ia para a praia.* Ou o João Miguel quando descreve as férias grandes do seu pai: *As suas férias, era um mês na praia.* A Bernardete quando escreve acerca das férias do seu pai particulariza sobre as características das praias frequentadas o que poderemos deduzir que seriam no sul do país: *As férias dele eram passadas nas águas quentes.* Constataram assim que também nas férias havia grandes **diferenças** entre a geração dos avós e a dos pais, e que a destes já se assemelhava bastante à deles.

Relativamente ao segundo grupo de questões relacionadas com o primeiro emprego, o namoro e o casamento, sobre o primeiro tópico entre gerações e dentro da mesma geração revelaram-se notórias as diferenças associadas às condições socioeconómicas. Na sua maioria os mais velhos (avós) começaram a trabalhar muito cedo, alguns com 8 ou 10 anos, ajudando os pais em casa ou nos campos como já vimos anteriormente. Mas o primeiro emprego remunerado surge mais tarde, por volta dos 12-14 anos, como por exemplo refere o Duarte em relação à sua avó: *A minha avó disse-me que começou a trabalhar com 14 anos. Ela fazia vários trabalhos.* Ou a Catarina em relação à sua avó: *Ela começou a trabalhar com 12 anos, ela trabalhava no campo ganhava o mínimo.* Também o avô do Ricardo Manuel começou a trabalhar muito cedo: *Ele começou a trabalhar com 14 anos, trabalhava numa fábrica têxtil e ganhava 150*

escudos por mês. O Roberto Manuel sobre o seu avô constata que este começou a trabalhar um pouco mais tarde: *Começou a trabalhar aos 18 anos, era ferroviário e ganhava 504 escudos.*

Alguns avós destes alunos continuaram os estudos para além do ensino primário, e têm mesmo um nível de ensino secundário ou mesmo superior e por isso começaram a trabalhar mais tarde. Um desses casos é a avó da Anabela como se pode comprovar pelo excerto da sua biografia:

Começou a trabalhar com 15 anos de idade, mas não ganhava, enquanto ia buscar lenha para as fogueiras, mas sim quando começou a trabalhar para regente escolar aos 18 anos de idade. Ganhava 600 escudos por mês, ou seja 3 euros.

Situação semelhante é descrita na biografia da avó do José Marco: *A minha avó começou aos 20-21 anos a trabalhar (...) era professora primária e por semana recebia 1.100\$00.* Assim como pelo Isidro em relação à sua avó: *Ela começou a trabalhar com 19 anos, era professora e ganhava mais ou menos 1 400\$00 (cerca de 7 euros).* O Tiago revela que o seu avô começa a trabalhar mais tarde do que a maioria dos avós por ter estudado e se ter formado: *O meu avô começou a trabalhar aos 25 anos, começou a trabalhar em estágio de engenheiro agrónomo.*

Em relação à geração dos pais os alunos puderam constatar que estes começaram na sua maioria a trabalhar mais tarde do que os avós e que ganhavam mais dinheiro. Por exemplo sobre o primeiro emprego do pai a Bernardete registou: *Começou a trabalhar com 18 anos. Trabalhava nas estradas. Ganhava 15 mil escudos ao mês.* O João Miguel em relação ao seu pai escreveu na sua biografia que: *Ele começou a trabalhar aos 21 anos. Ele era carteiro. Ganhava 16 mil escudos.* Também a Maria constatou que este começou a trabalhar mais tarde: *Começou a trabalhar aos 22 anos e era responsável pela parte produtiva de uma empresa de cutelarias, ganhava 90 euros.* Em relação às biografias das mães, a Paula relata uma situação semelhante à da geração dos mais velhos (avós): *A minha mãe começou a trabalhar com 12 anos e ganhava dois contos.* Enquanto o Alberto diz que a sua mãe, *começou a trabalhar com 18 anos. Fazia controlo de qualidade.*

Quanto aos divertimentos na juventude e ao tempo de namoro, interessantes relatos são feitos pelos alunos, principalmente nas biografias dos avós, e que evidenciam comportamentos e uma mentalidade diferente em relação aos nossos dias. Constatam que noutros tempos os seus avós se divertiam nos cafés e bares, a ouvir

música, rádio, nos bailes a dançar, a tocar instrumentos, a cantar, a ir ao cinema, ao futebol, ou a jogar ao bilhar, à bola, etc., enquanto a geração dos pais frequentava já as discotecas, o cinema, faziam desporto, faziam parte de associações juvenis, etc.

Por exemplo o Isidro em relação à sua avó descreve como eram esses divertimentos: *A gente nova juntava-se umas nas casas das outras, iam ao cinema de vez em quando e faziam bailes em casas de algumas amigas.* A Anabela destaca em relação aos divertimentos a importância da música: *A gente nova divertia-se a ver e a ouvir músicos a tocar vários instrumentos.* O Miguel Ângelo refere que na época da sua avó: *A gente nova divertia-se a passear e a ouvir rádio.* Por sua vez o Ricardo Manuel regista uma série de divertimentos na biografia do seu avô: *A gente nova divertia-se jogando à bola, ao bilhar, ao pingue-pongue e no Verão iam tomar banho e nadar no rio.*

Em contrapartida a Bernardete descreve outro tipo de divertimentos na juventude do seu pai que ainda são bastante frequentes na actualidade: *Já ia à discoteca, jogava hóquei e também jogava à bola.* Enquanto a Mariana constata nos divertimentos do seu pai a **permanência** de alguns mais antigos a par de outros mais recentes: *ia às discotecas, bailes entre amigos e festas populares.* O mesmo surge na biografia do pai do João Miguel ao escrever: *A gente nova divertia-se em romarias, bailaricos e convívio no clube juvenil.*

Constataram que o namoro no tempo dos avós e no tempo dos pais não era tão diferente como pensavam. O namoro era muito vigiado pelos pais que impunham regras muito rígidas. O Isidro em relação à sua avó conta-nos que: *Ela não podia sair sozinha de casa com o namorado. Ela namorava à janela ou às escondidas dos pais.* Outros relatos revelam o mesmo tipo de comportamento, como descreve a Anabela em relação à sua avó: *O tempo de namoro era a conversar com o namorado perto de casa, com os pais a ver.* Também a Catarina realça esta prática em relação à sua avó: *No tempo de namoro eles namoravam à janela.* A falta de liberdade é invocada também pela tia-avó da Sílvia quando escreve: *Ela queria namorar mas não havia liberdade.* Algumas destas práticas ainda se mantêm na geração dos pais, por exemplo o João Miguel refere-se a elas em relação ao seu pai: *Ele namorava só aos Domingos, e horas marcadas pelos pais.* Também a Irene relata em relação ao seu pai o mesmo tipo de comportamento: *Quando o meu pai começou a namorar tinha que ser às escondidas dos pais.*

Esta falta de liberdade e o controlo muito apertado dos pais justifica a baixa idade do casamento principalmente na geração dos avós. A boda na época dos avós era muito diferente da dos pais, fazia-se a festa em casa, enquanto a dos pais foi já no restaurante ou em quintas e o próprio vestuário também era muito diferente. Por exemplo a Catarina descreve a roupa que a sua avó levou no casamento e onde foi a boda: *A roupa era uma blusa, uma saia e um lenço à cabeça. A boda foi na quinta onde trabalhava.* Também a Belinda constatou que a boda foi muito simples: *No dia do casamento usou uma saia e casaco clarinho (mas não era branco) e véu branco na cabeça. (...) o almoço foi na casa onde vive actualmente (...). O almoço foi na casa do noivo, onde iriam viver. Era só família mas eram muitas pessoas (...). Comeram cozido-à-portuguesa e arroz de frango. Havia bolo feito em casa e doces.* Também o Paulo para além de descrever o vestuário que usou a sua avó faz referência à ementa da boda: *usou uma saia, um avental e uma blusa. A boda foi muito bonita e mataram-se muitos frangos.* Outros relatos revelam **diferenças socioeconómicas na mesma geração**. Por exemplo em relação à boda da sua avó a Anabela descreve: *A roupa era um lindo vestido branco, uns sapatos brancos a condizer com o vestido e um véu branco, com uma “coroa” a segurá-lo. A boda foi com a família chegada, que eram ao todo 40 pessoas, a festa foi na sala principal, a comida era cabrito assado...* Também o casamento da avó do Isidro permite aos alunos inferir um estatuto social elevado apesar de a boda ter sido muito simples: *A roupa era uma saia e um casaco cor-de-rosa e um chapéu da mesma cor. A boda foi na casa dos seus pais. Só foram convidados os seus pais e irmãos dos noivos, os padrinhos e uns primos de quem era muito amiga.*

Puderam encontrar **diferenças** relevantes nas bodas em alguns relatos nas biografias dos alunos que a fizeram em relação aos pais. A biografia do pai da Mariana permitiu constatar isso mesmo ao descrever o seu casamento: *A sua roupa do casamento era um fato cinzento com uma risca muito simples. Apenas assistiram os seus familiares. O almoço foi no hotel do Elevador no Bom Jesus.*

Procurámos analisar também a partir do terceiro grupo de questões que colocaram aos seus entrevistados a **mobilidade nas suas famílias**, se saíram das suas terras, para onde foram, as razões que estiveram por trás dessas saídas, o que foram fazer, etc. Ao nível da **mobilidade** concluíram a partir dos vários relatos que a geração dos pais viaja muito mais do que a dos avós e também as razões são diferentes. Alguns avós foram para o estrangeiro, principalmente para as ex-colónias para trabalhar ou acompanhar os seus familiares, enquanto outros vieram de lá para Portugal. Como aconteceu por

exemplo com a avó do Miguel Ângelo: *A minha avó já foi para fora da sua terra porque o pai estava em Angola (...) e viajou de barco. (...) A minha avó tem saudades de ter vivido em Angola (...)* O Ricardo Manuel em relação ao seu avô escreve que: *Ele foi para Moçambique trabalhar num escritório de uma empresa de electricidade.* Situação inversa é relatada pelo Bruno em relação ao seu pai, que veio de Angola para Portugal: *Ele nasceu em Angola (...) O meu pai teve de sair de Angola porque começou a guerra e os meus pais perderam tudo.* Outros referem a saída para países da Europa como o caso da avó de Anabela: *Foi para o Luxemburgo para trabalhar.* Em alguns relatos alguns familiares manifestaram uma forte mobilidade interna por questões laborais, quer no Continente quer nos arquipélagos da Madeira e dos Açores. É disso exemplo a avó do Isidro que morou em várias terras: *Foi várias vezes para fora da sua terra, saiu da sua terra porque tinha que trabalhar, segundo, porque tinha que acompanhar o marido. Ela foi para Monção, Ponte de Lima, Lousada e por fim para Vila do Conde.*

Para além da **mobilidade** invocada por questões laborais, muitos dos seus familiares, quer da geração dos avós ou dos pais relatam viagens a vários países, alguns em trabalho (mais os da geração dos pais) mas também em lazer. Assim, vários países são referidos: *Espanha, França, Itália, Alemanha, Suíça, Polónia, Tunísia, Estados Unidos, México, República Dominicana, Brasil, Rodésia.* A maioria das biografias dos avós e pais realçam que a coisa mais importante das suas vidas foi o casamento, o nascimento dos filhos e dos netos.

Da **comparação** que lhes é pedida para estabelecer entre o **passado** e o **presente** pelas perguntas da entrevista: De que coisas do passado tem mais saudades? O que acha que antigamente era melhor? O que acha que agora é melhor do que antigamente? Tecem comentários sobre a educação de outros tempos: *Ele tem mais saudades da educação e do civismo das pessoas* (pai do João Miguel); Os que viveram em Angola ou Moçambique sentem saudades desse tempo: *Ele tem mais saudades dos dez anos em Moçambique* (avó do Ricardo Manuel). *A minha avó tem saudades do passado, do tempo que viveu em Angola* (avó de Marco Ângelo). A maioria dos entrevistados de ambas as gerações acha que no passado havia mais respeito e educação: *Antigamente os meninos eram mais educados do que hoje em dia* (pai de Irene); *Antigamente havia mais respeito* (avô do Roberto Manuel); *Antigamente os meninos eram mais educados do que hoje em dia* (pai da Irene); Ela acha que antigamente era melhor a educação, a qualidade de vida, ela diz que não havia tanto stress (avô de Marco Ângelo). Alguns

destacam o convívio e a amizade entre as pessoas: *A minha avó disse que antigamente as pessoas eram mais alegres* (avó do Duarte); *Ele acha que a amizade era melhor* (pai do João Miguel); *Antigamente era melhor a amizade entre as pessoas e havia mais união* (avó do Isidro); Outros realçam questões ambientalistas e menos conflitos: *O meu avô acha que antigamente era melhor o ar puro das aldeias* (avô do Tiago); *A minha avozinha acha que antigamente a natureza era melhor* (avó da Anabela); *Antigamente era melhor o ambiente, mais puro, a segurança, o respeito e a afinidade pela família* (pai da Mariana); *Ela acha que antigamente era melhor porque havia mais paz* (avó da Catarina); *Ela acha que antigamente havia menos terrorismo* (tia-avó da Sílvia).

Na sua maioria destacam como sendo melhor no presente a saúde, as condições de vida e o lazer: *O meu pai acha que agora há mais saúde e condições nas escolas* (pai da Irene); *agora a vida é melhor* (avô do Roberto Manuel); *ele acha que as condições de vida são melhores do que antigamente* (pai do João Miguel); *há mais dinheiro* (tia-avó da Sílvia); *é melhor agora do que antigamente a diversão para as crianças* (avó do Duarte); *O meu avô acha que antigamente tudo era melhor* (avô do Roberto Manuel); Alguns consideram as melhorias a nível tecnológico: *o meu avô acha que agora são melhores os automóveis* (avô do Tiago); *o meu pai acha que é melhor do que antigamente os meios de transporte, as diversões e os meios de comunicação* (pai do João Miguel); *acha que agora os meios de transporte, as casas e os meios de comunicação são melhores* (avó da Anabela); *o meu pai gosta das novas tecnologias* (pai da Bernardete); *o meu pai acha de agora são melhor as novas tecnologias* (pai da Mariana); *agora é melhor do que antigamente as tecnologias, melhores condições de vida e mais facilidade de podermos dizer o que sentimos* (avó do Isidro). Outros salientam a mudança de regime político como algo positivo: *Ele acha que agora é melhor a democracia* (avô do Roberto Manuel).

Esta actividade contribuiu para os alunos:

- 1) contactarem com diferentes **histórias de vida**, conhecerem vários **percursos biográficos** de membros da família dos alunos em diferentes contextos (escola, trabalho, vida quotidiana, divertimentos, mobilidade, etc.).
- 2) falarem acerca do **passado** do seu entrevistado, ouvirem outras histórias de vida, dialogarem e inter-agirem uns com os outros a partir dos relatos das biografias dos seus familiares;
- 3) reconhecerem **diferenças** e **semelhanças** na mesma geração ou entre gerações;

- 4) perceberem as **mudanças** entre gerações a vários níveis, nas brincadeiras e jogos, na educação, nos divertimentos, no namoro, no casamento, no trabalho, na mobilidade, etc.;
- 5) reconhecerem também **permanências** entre as duas ou mesmo três gerações a vários níveis e a manutenção nos nossos dias de algumas práticas do passado;
- 6) compreenderem melhor a realidade dos nossos dias (**presentismo**) por oposição ao passado (relação presente/passado);
- 7) compreenderem certos **acontecimentos históricos** vividos pelos seus entrevistados (a falta de liberdade com a ditadura; a guerra colonial; o retorno das ex-colónias; o 25 de Abril...) a partir de **histórias da família** através da **biografia** de um dos seus familiares;
- 8) valorizarem a **fonte oral** como fonte de evidência para a preservação da **memória** e do **passado familiar** (em duas ou três gerações) e para a construção do **conhecimento histórico** em geral;
- 9) utilizarem no seu discurso **vocabulário de tempo qualitativo**.

9.2.1.4. Actividades no 4.º ano de escolaridade

No 4.º ano foram usadas e exploradas árvores genealógicas de reis integradas em diferentes actividades. Na **actividade 2 - A formação de Portugal a partir da lenda de Egas Moniz**, os alunos exploraram uma árvore de gerações simplificada e a árvore dos quatro costados de D. Afonso Henriques. Os alunos identificaram as personagens da lenda e identificaram os laços de parentesco entre D. Afonso Henriques e D. Afonso VII, reconhecendo a importância política de D. Afonso VII.

Sobre este assunto o Roberto explica: *É o rei de Leão e Castela*. Insisti para procurarem na lenda mais informação sobre D. Afonso VII e perguntei: *Nós sabemos que ele era o quê em relação a D. Afonso Henriques?* Responde o aluno sem hesitação: *Era primo de D. Afonso Henriques*. (D. A. 4.º ano 24-11-05)

Para uma melhor compreensão dos acontecimentos históricos presentes na lenda, e das relações de parentesco entre D. Afonso Henriques, D. Afonso VII, D. Afonso VI, D. Henrique e D. Raimundo explorámos com os alunos a árvore de gerações simplificada e a árvore dos quatro costados de D. Afonso Henriques. Promoveram-se alguns exercícios orais de identificação de graus de parentesco: “D. Afonso Henriques de quem é filho?”; “D. Afonso VI o que é a D. Afonso Henriques?” ; “O que são entre si D. Afonso Henriques e D. Afonso VII?”; “O que lhe são D. Raimundo e D. Urraca?”.

Este tipo de exercícios permitiu a aplicação dos conhecimentos sobre os **graus de parentesco** adquiridos em anos anteriores e a aquisição de conteúdos históricos de uma forma construtivista. A genealogia apresentada em esquema simplificado revelou-se um ótimo instrumento de leitura, facilmente interpretado e compreendido pelos alunos.

O José Nuno ao observar a genealogia refere que nela não tem quem eram os pais do conde D. Henrique. Retomei a referência ao grau de parentesco indicado na lenda entre D. Afonso Henriques e D. Afonso VII. Logo de imediato perante a minha pergunta sobre o grau de parentesco entre eles responderam alguns alunos em coro que eram primos. Pedi para referirem através da leitura da genealogia quem eram os pais de D. Afonso Henriques. O José Nuno toma a iniciativa e refere: *O conde D. Henrique e D. Teresa.* (D. A. 4.º ano 24-11-05)

Relacionado com as genealogias outros conceitos foram trabalhados pelos alunos, nomeadamente o de filho **legítimo** e filho **ilegítimo**. Em discussão procurámos que os alunos apresentassem as suas explicações sobre o que entendiam ser um filho ilegítimo. São sugeridas várias interpretações para o conceito como podemos ver pelo excerto do diário de aula.

Para a construção junto dos alunos do significado de sucessão ilegítima utilizei como estratégia a colocação de perguntas orientadas que conduzisse a essa descoberta através da observação do esquema genealógico. Perguntei: *D. Teresa era filha de quem?* Concluíram que não era filha de Constança. Um dos alunos comenta: *Se calhar a mulher morreu.* Pedi para repararem melhor no esquema ao mesmo tempo que lhes perguntava: *D. Afonso VII era neto de quem?* Responderam em coro: *de D. Constança e D. Afonso VI.* Continuei: *Desse casamento temos a filha legítima. Como se chama a filha?* Respondem: *Urraca.* Reconhecem assim que esta era filha legítima do casamento. Em relação a D. Teresa reconhecem que ela era ilegítima, justificando que era só filha de D. Afonso VI. (...). (D. A. 4.º ano 24-11-05)

Na discussão os alunos apresentam várias **hipóteses** para justificar por que é que D. Teresa era considerada filha **ilegítima**, para uns era filha ilegítima porque achavam que esta tinha nascido antes do casamento, outros sugerem que D. Afonso VI se poderia ter separado e casado novamente, mas há alunos que apresentam uma proposta mais **plausível**, a de o rei ter tido outras mulheres e filhos fora do casamento considerados por isso ilegítimos.

No seguimento desta sequência perguntei-lhes qual era o grau de parentesco entre D. Teresa e D. Urraca. Pedi à Mariana para responder que o fez timidamente num tom de voz baixa: *Eram meias irmãs, porque eram só irmãs por parte o pai.* O José Nuno interveio e comenta: *Então Teresa é mais velha do que D. Urraca.*

Quis saber o que o levou a pensar assim e perguntei-lhe: *O que te leva a pensar que Teresa era mais velha do que D. Urraca?*. Responde o aluno: *Porque foi antes do casamento*. Para este aluno ser filha ilegítima significava nascer antes do casamento, ou seja da relação com outra mulher mas antes do casamento. Coloquei a questão à turma: *Mas será que só havia filhos ilegítimos de relações antes do casamento?* Alguns alunos rejeitam esta ideia e assumem haver filhos ilegítimos fora do casamento. O José Nuno explica que os reis tinham filhos de outras mulheres. Em contrapartida o Marco Ângelo coloca outra hipótese para este facto: *Se calhar separavam-se e depois iam arranjar outra*. (D. A. 4.º ano 24-11-05)

Na **árvore dos quatro costados** de D. Afonso Henriques identificaram os seus **ascendentes** até à 4.ª geração (D. Henrique de Borgonha conde de Portugal (pai), D. Henrique duque de Borgonha (avó), e D. Roberto I duque de Borgonha (bisavó) enquanto que no esquema genealógico para além dos **ascendentes** (antepassados) também constava o **descendente** e sucessor de D. Afonso Henriques (D. Sancho I seu filho). Através destes esquemas genealógicos os alunos revelaram capacidade em estabelecer **relações de parentesco entre várias gerações**.

Continuamos a exploração da genealogia: *D. Afonso Henriques casou com quem?* Em coro respondem: *Matilde*. Alguns acrescentam que tiveram um filho, D. Sancho I. Realizei algumas perguntas para interpretar o esquema genealógico estabelecendo graus de parentesco: *D. Afonso VI o que era a D. Afonso Henriques?* Responde o Marco Ângelo que era avô. O Isidro faz a seguinte observação: *D. Henrique era avô de Sancho I*. Reconheceram também que D. Afonso VI era bisavô de D. Sancho I. (D. A. 4.º ano 24-11-05)

Através de vários exercícios de leitura e exploração da árvore genealógica de gerações e da árvore genealógica de costados pude constatar que:

- 1) permitiu aos alunos a aplicação dos conhecimentos sobre os **graus de parentesco** adquiridos em anos anteriores e a aquisição de conteúdos históricos de uma forma construtivista;
- 2) através destes esquemas genealógicos os alunos revelaram capacidade em estabelecer **relações de parentesco entre várias gerações**;
- 3) possibilitou aos alunos uma melhor interiorização e compreensão de certos conceitos históricos, nomeadamente o conceito de **legítimo** e **ilegítimo**, de **ascendente** (antepassados) e **descendente** (sucessores).

Na 4.^a sessão⁵² da 3.^a actividade - **Expansão portuguesa a partir de uma banda desenhada** distribui a árvore genealógica do rei D. João II e a partir desta completaram uma ficha de trabalho, que era uma espécie de jogo de atenção e de interpretação (Anexo 52 e Anexo 52 a). Surgiram de imediato algumas dúvidas sobre o significado de alguns dos símbolos existentes que foi necessário explicar: o coração representava uma ligação fora do casamento e daí surgiram filhos ilegítimos; as alianças significavam casamento; os ramos que descem eram os filhos; os reis eram os que tinham coroa. Espontaneamente alguns alunos em voz alta vão tecendo comentários explorando a genealogia e identificando laços de parentesco entre eles, como o faz por exemplo a Mariana: *este é filho deste e este é filho deste e eles são irmãos, então estes são primos.*

Ao realizarem a ficha apercebi-me que alguns alunos do 4.º ano não tinham interiorizado ainda certos graus de parentesco: nora/genro; sogro/sogra; cunhado e cunhada. Para a compreensão destes graus de parentesco foi necessário realizar com eles exercícios a partir de exemplos concretos da sua família, o que se relevou elucidativo: *do lado do teu pai a tua mãe em relação aos teus avós é a nora e a mãe do teu pai em relação à tua mãe é sogra.* Exemplifiquei também com a minha situação pessoal: *Eu sou casada e a mãe do meu marido é minha sogra.* Em comentário no final da aula a professora da turma confessou que se apercebeu que seria necessário trabalhar com os alunos os graus de parentesco por afinidade, que se revelaram mais complexos e difíceis de compreender.

Também através da exploração da genealogia do rei D. João II os alunos se depararam com a repetição de alguns nomes de reis e rainhas, e alguns sentiram dificuldade em perceber que não são os mesmos, que correspondem a pessoas diferentes, a épocas diferentes, ou mesmo a dinastias diferentes. Por exemplo o José Miguel pergunta se a D. Beatriz nesta árvore genealógica casada com D. Fernando é a mesma que tínhamos falado anteriormente, a filha de D. Fernando e de D. Leonor Teles. Alertei para o facto de se repetirem alguns nomes ao longo da História, mas de serem pessoas diferentes, distanciadas no tempo. Viriam a reconhecer na genealogia de D. João II a tradição da perpetuação da memória familiar pela prática de se repetirem nomes de membros da família, o que gerou dúvidas por se terem confrontado na

⁵² A análise e interpretação dos dados desta actividade realizaram-se com base no Diário de aula do 4.º ano de 19-01-06 e na ficha de trabalho a genealogia de D. João II.

genealogia de D. João II com mais do que uma pessoa com o mesmo nome, como por exemplo sentirem dificuldades em identificarem correctamente quem era o pai da rainha D. Isabel, porque na genealogia surge D. Isabel filha de D. João I e a rainha D. Isabel filha do Infante D. Pedro. Sugeriu que observassem bem qual delas era porque a genealogia respondia à pergunta colocada. O Roberto Manuel identifica a partir do símbolo da realza qual das duas é a rainha justificando a sua resposta: *esta tem uma coroa*, o que o levou a deduzir que era a rainha D. Isabel. Depois de terem completado a ficha de exploração da genealogia de D. João II alguns alunos realizaram alguns comentários que revelam **capacidade de inferirem** certas práticas associadas à realza na época, nomeadamente a dos casamentos consanguíneos, de casarem com familiares próximos. Por exemplo a Mariana concluiu isso ao comentar que: *Estes eram primos e estes também*, apontando para o casamento entre D. Fernando duque de Viseu e D. Beatriz (que eram primos diretos) e para o casamento do rei D. João II e da rainha D. Leonor (que eram primos diretos em segundo grau). A Anabela a partir da interpretação da genealogia explica à turma como é que concluiu que D. João II era primo de D. Leonor (sua esposa):

D. Filipa de Lencastre casou com D. João I, tiveram 6 filhos, D. João e D. Duarte tiveram filhos, D. Duarte teve o rei D. Afonso V e D. Fernando. Depois D. Beatriz casou com D. Fernando Duque de Viseu e teve a rainha D. Leonor e o rei D. Afonso V casou com a rainha D. Isabel e teve D. João II, então, eles são primos.
(D. A. 4.º ano 19-01-06)

A ficha de atenção era constituída por oito questões, as três primeiras questões exigiam que identificassem quem eram as figuras históricas com base em relações de parentesco: Quem eram os irmãos de D. Duarte; Como se chamava o pai da rainha D. Isabel? Quem era a mulher legítima de D. João II? Nas restantes cinco perguntas teriam que preencher os espaços com o grau de parentesco adequado (mulher, avô, bisneto, marido, primos, irmã, cunhada). De um total de 24 alunos que realizaram a ficha, apenas três alunos realizaram a totalidade da ficha correctamente, erraram apenas uma questão oito alunos, duas questões quatro alunos, três questões oito alunos e quatro questões apenas uma aluna. Apenas a terceira pergunta foi respondida correctamente por todos os alunos (Quem era a mulher legítima de D. João II?), tendo seis alunos errado a pergunta 2 (Como se chamava o pai da rainha D. Isabel?) por terem confundido a rainha D. Isabel com a princesa Isabel. Em relação aos graus de parentesco os alunos revelaram maiores dificuldades em identificarem graus de parentesco por afinidade e

em relação a gerações mais distantes. Apenas 14 alunos foram capazes de reconhecer que Santa Joana era cunhada da rainha D. Leonor. Dois alunos colocaram bisavô em vez de bisneto, ao referir-se a D. João II em relação a D. João I. Apenas 13 alunos conseguiram indicar correctamente que o rei D. Duarte era avô do rei D. João II. Os restantes erros cometidos relacionaram-se mais com falta de concentração na interpretação da genealogia do que problemas com a compreensão dos graus de parentesco. Os resultados da ficha vieram confirmar que as relações directas de parentesco mãe/filho, marido/mulher, irmã/irmão são melhor compreendidas do que as relações ascendentes avô/neto, bisavô/bisneto e colaterais primos e cunhados.

Com esta actividade constatei que:

- 1) alguns alunos ainda não tinham interiorizado certos **graus de parentesco**: nora/genro; sogro/sogra; cunhado e cunhado;
- 2) para a identificação de **relações de parentesco** entre os familiares de D. João II os alunos tiveram que proceder a exercícios que exigiam **raciocínio mais complexo** entre várias gerações (ascendentes e descendentes);
- 3) as relações directas de parentesco pai/mãe, filha/filho, irmã/irmão são melhor compreendidas do que as relações ascendentes avô/neto, bisavô/bisneto e primos;
- 4) os alunos revelaram uma melhor compreensão da genealogia de D. João II em termos de **descendência** do que **ascendência**;
- 5) adquiriram e compreenderam o conceito de **dinastia** (dinastia de Avis) e como se processou a sucessão dos reis nesta dinastia;
- 6) reconheceram a partir da análise da genealogia de D. João II a prática dos casamentos consanguíneos entre membros da realeza.

Ideias-chave

Em relação ao 1.º ano de escolaridade:

- a) No 1.º ano de escolaridade o recurso a genealogias revelou-se de extrema importância para iniciar os alunos no processo de pesquisa, através da selecção e recolha de fotografias dos membros da sua família, mas também de dados biográficos.

- b) Contribuiu para reforçar a aquisição dos graus de parentesco em linha directa: pais, avós e bisavós e graus de parentesco colaterais: primos, tios, sobrinhos, etc.
- c) Constatou-se que neste ano de escolaridade ainda não dominam os graus de parentesco por afinidade (cunhado/cunhada; sogro/sogra; nora/genro) e só alguns alunos esporadicamente os usam.
- d) Conseguem estabelecer relações de parentesco entre gerações diferentes: pai-filho; avô-neto; tia-sobrinho-primo.
- e) Gradualmente vão integrando no seu discurso os conceitos de materno e paterno, mas a maioria dos alunos persiste em usar as expressões “do lado da mãe” e “do lado do pai”.
- f) Através da construção da sua árvore genealógica os alunos aplicaram nela a informação recolhida da sua própria ascendência em linha recta, reconheceram a existência de três gerações na sua família (a deles próprios, a dos pais e a dos avós) e projectaram e interiorizaram correctamente o esquema parental colocando correctamente as fotografias dos avós maternos no lado da mãe e a dos avós paternos no lado do pai.
- g) O relatarem os dados biográficos (nome, apelido, e idade) recolhidos em questionário sobre os seus familiares próximos possibilitou-lhes identificarem no seu nome, os seus apelidos e compreender a origem familiar do apelido paterno e o apelido materno, assim como passaram a nomear os seus avós pelo nome próprio e apelido que muitos desconheciam até terem realizado esta actividade.
- h) Constatou-se que a utilização desta estratégia permite pôr em evidência as lacunas de conhecimento que alguns alunos têm em relação a dados biográficos da sua própria família: nome e apelido do pai, nome e apelido da mãe e principalmente em relação aos avós.

Em relação ao 2.º ano de escolaridade:

- a) No 2.º ano os alunos ao completarem a sua árvore genealógica com os dados biográficos recolhidos no seu questionário, aplicaram conhecimentos adquiridos ao nível da datação, quando compararam a idade dos seus ascendentes e identificaram quem era o mais velho. Este instrumento

possibilitou aos alunos realizar exercícios associados à datação e ao calendário, e aplicar conhecimentos aprendidos nestes domínios.

- b) Permitiu evidenciar os alunos que ainda revelavam dificuldades na compreensão da data e dos seus elementos constitutivos, mas também destacar os que tinham já interiorizado o seu significado.
- c) Neste ano de escolaridade os alunos revelaram ter adquirido plenamente os conceitos de materno e paterno integrando-os no seu vocabulário quando descreviam os seus familiares de cada um dos lados dos seus progenitores.
- d) Revelaram-se capazes de distinguirem várias gerações e relacionar a idade com o grau de parentesco.

Em relação ao 3.º ano de escolaridade:

- a) No 3.º ano através da exploração de várias árvores genealógicas, mas também pela construção da sua árvore genealógica pudemos verificar que os graus de parentesco principalmente os directos e colaterais faziam parte integrante dos conhecimentos dos alunos adquiridos em anos anteriores, e todos utilizaram adequadamente a terminologia de materno e paterno para designar os parentes do lado da mãe e os do lado do pai respectivamente.
- b) Este instrumento proporcionou aos alunos a aplicação do conceito de geração que tinha já sido trabalhado. Através da árvore genealógica os alunos compreendem mais facilmente os conceitos de ascendentes e descendentes, assim como a capacidade de recuarem no tempo, ao referirem-se aos seus ascendentes mais distantes, até à 4.ª e 5.ª geração (bisavós e tetravós) e reconhecerem e destacarem mudanças entre as várias gerações.
- c) A construção da biografia de um dos seus familiares, possibilitou-lhes conhecer e compreender o passado familiar, preservar a memória familiar através do percurso de vida desse familiar em vários momentos da sua vida e em diferentes contextos sociais (escola, trabalho, vida quotidiana). Através desta estratégia reconheceram diferenças, semelhanças, permanências e mudanças numa geração ou entre gerações diferentes. Contribuiu para uma melhor compreensão de certos acontecimentos da História de Portugal (ditadura, 25 de Abril, retorno das ex-colónias...) vividos pelos seus familiares.

- d) Também através da entrevista realizada ao seu familiar, puderam constatar a importância da fonte oral para a preservação da memória e do conhecimento do passado familiar, assim como para a construção do conhecimento histórico em geral. Contribuiu para o desenvolvimento do horizonte temporal, através da operação de interpretação e comparação do presente com o passado numa visão diacrónica, mas também pela visão sincrónica proporcionada pelas diferenças geracionais no presente, mas também em relação ao futuro.

Em relação ao 4.º ano de escolaridade:

- a) No 4.º ano a utilização de genealogias de reis permitiu aos alunos a aplicação dos conhecimentos sobre os graus de parentesco adquiridos a conteúdos de História relacionados com a sucessão dos reis e dinastias na História de Portugal.
- b) Através destes esquemas genealógicos os alunos revelaram capacidade em estabelecer relações de parentesco entre várias gerações, quer a nível ascendente quer descendente, mas permitiu evidenciar a maior dificuldade em compreenderem as relações ascendentes (avó, bisavó, tetravó) do que as relações descendentes (neto, bisneto), assim como o facto de alguns alunos não terem interiorizado ainda os graus de parentesco por afinidade: nora/genro; sogro/sogra; cunhado e cunhada.
- c) No caso concreto em relação à genealogia de D. João II as relações de descendência foram mais facilmente identificadas e compreendidas do que as relações de ascendência. A partir da análise da genealogia de D. João II foram capazes de inferirem determinados comportamentos e práticas entre os membros da realeza na época, nomeadamente a dos casamentos consanguíneos.
- d) O recurso às genealogias de reis contribuiu para uma melhor interiorização e compreensão de certos conceitos históricos, nomeadamente o conceito de legítimo e ilegítimo, de ascendente (antepassados) e descendente (sucessores), assim como o de dinastia e de linha de sucessão dinástica.
- e) Com este tipo de estratégia promoveu-se a introdução de conceitos de “segunda ordem” essenciais para a compreensão histórica.

9.2.2. Síntese de carácter práctico-didáctico da utilização de genealogias

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

No 1.º ciclo do ensino básico os alunos poderão fazer interessantes estudos sobre a família e construir árvores genealógicas até à 3ª ou 4ª geração, pois trata-se de uma investigação relativamente fácil numa primeira fase. De acordo com o ano de escolaridade e os objectivos pretendidos pode-se motivar os alunos a explorar figuras de árvores genealógicas diversas: genealogias de personagens ficcionadas, genealogias de figuras ilustres, genealogias de reis, esquemas de linhagens, esquemas genealógicos, árvores de gerações, árvores de costados. No 1.º e 2.º ano de escolaridade, os alunos devem explorar e construir árvores genealógicas até à 3.ª geração, mas só quando dominam já a escrita é que devem completar a árvore genealógica com os dados biográficos recolhidos. Embora no 1.º ano possam já registar datas, só as compreendem no 2.º ano. Através de esquemas genealógicos pode-se aprofundar conhecimentos sobre graus e relações de parentesco. No 3.º e 4.º anos de escolaridade os esquemas genealógicos podem ser mais complexos, ir até à 4.ª geração e 5.ª geração (bisavós ou tetravós), ou usar-se esquemas genealógicos que incluem também parentes colaterais (tios, primos, etc.) embora sejam mais complicados de compreender sobretudo se isso acontece para lá da sua geração. Nestes anos de escolaridade podem explorar-se árvores genealógicas e árvores de costados ascendentes e descendentes, embora as mais frequentes e mais fáceis de compreender sejam as de ascendentes. No 3.º e 4.º anos podem realizar também retrográficos⁵³, em que se integram dados biográficos (datas de

⁵³ Retrográfico é um esquema que inclui uma linha de tempo, em que se indicam vários acontecimentos históricos importantes e se assinalam os percursos de vida das pessoas através do desenho de uma coluna com cores diferentes para cada familiar, permitindo visualizar os percursos de vida das pessoas desde a data do nascimento, em articulação com os acontecimentos históricos.

nascimento e de alguns familiares da morte) com acontecimentos da História de Portugal. No 4.º ano as árvores genealógicas dos reis são um importante recurso pedagógico que facilita a compreensão de determinados conteúdos históricos relacionados com a História de Portugal.

Ao abordar-se as genealogias na escola não se pretende apenas que se façam árvores com os nomes dos ascendentes (pelo menos avós, mas também eventualmente bisavós). Podem abordar-se muitos assuntos, como por exemplo sobre profissões (caracterização e mobilidade socioeconómica), a mobilidade espacial (através do registo de naturalidade e residência), verificar a existência de migrações e emigrações.

A partir das árvores genealógicas (árvores genealógicas de gerações e árvores genealógicas de costados) pode-se trabalhar determinados conceitos de tempo, assim como promover a compreensão do tempo histórico. Através desta estratégia promove-se nos alunos a aquisição e o desenvolvimento de conceitos que directa ou indirectamente se podem associar a noções temporais e conceitos de História: geração, década, intervalo de tempo, idade, a datação, ascendentes, ascendência, descendentes, descendência, linha materna (matrilinear), linha paterna (patrilinear), sucessão dinástica, dinastia, legítimo e ilegítimo. Tal como as linhas de tempo as genealogias podem ser utilizadas em exercícios que envolvam evidência, causa e consequência, mudança e significância.

Na construção de genealogias é preciso salvaguardar determinadas situações embaraçosas que possam surgir para as crianças quando confrontadas com situações pessoais que não se enquadram dentro dos padrões tidos como de “família arquetípica”, viverem só com um dos pais, um deles já ter falecido ou viverem fora do seio familiar por variadíssimas razões ou desconhecerem membros da sua família. Se há famílias ou pais que aceitam muito bem e têm prazer em colaborar e tornarem-se parte do curriculum da turma, há outros que manifestam relutância em colaborar e de se exporem perante os outros. É necessário respeitar estas duas realidades.

Em conclusão, os estudos genealógicos contribuem para a criação na escola de uma metodologia activa, capaz de fazer os alunos reviverem o passado da sua família de forma gratificante e motivadora. O estudo da História de família na escola estimula um trabalho de investigação rico e significativo partindo das vivências e interesses das crianças, do seu presente familiar para o seu passado. A construção de genealogias pelos alunos pode contribuir para promover a identidade pessoal de cada aluno e a compreensão de uma realidade histórica que lhes é próxima e acessível, contribuindo

assim para o alargamento do seu horizonte temporal. A construção de árvores genealógicas é também a melhor maneira e mais eficaz de incluir informação recolhida em várias fontes sobre a sua família. A potencialidade do uso de genealogias sai reforçado quando articulado com outras estratégias pedagógicas.

9.3. Exploração de fontes icónicas

Procurámos analisar, nos vários anos de escolaridade do ensino básico, as potencialidades da utilização de fontes icónicas (desenhos, fotografias, gravuras e pinturas) para o desenvolvimento de conceitos de tempo e de compreensão histórica. Em algumas actividades foi utilizada como estratégia privilegiada, mas na maior parte das vezes usou-se em conjugação com outras estratégias, nomeadamente com a(s) narrativa(s), integrada nos estudos genealógicos, ou mesmo em actividades de sequencialização e de linhas de tempo. Planificámos várias actividades que integravam esta estratégia, atendendo ao ano de escolaridade e conteúdos programáticos e que se encontram sintetizadas no Anexo 7.

No **1º ano** os alunos exploraram as gravuras do conto *O casamento da gata*. Sequencializaram-nas e a partir delas recontaram o conto. Desenharam uma das sequências do conto e depois ordenaram as gravuras de acordo com o reconto. Exploraram imagens associadas à família, identificando os graus de parentesco, mas também diferentes tipos de família: nucleares, monoparentais, famílias compósitas com recurso a diferentes tipos de imagens de famílias, umas antigas e outras recentes. A partir de imagens de árvores nas diferentes estações do ano, descreveram-nas e caracterizaram a estação do ano correspondente.

No **2.º ano** retomaram a exploração de imagens das estações do ano articulando-as com as narrativas sobre as estações do ano. Compararam fotografias de famílias antigas e actuais e alguns alunos fizeram-no com fotografias da sua própria família. Descreveram-nas, disseram quem eram as pessoas que estavam nas fotografias, quem as tirou, o que estavam a fazer, compararam-nas a nível do vestuário, dos penteados, dos adereços e manifestaram sentimentos que estas lhes despoletaram.

No **3.º ano** de escolaridade, associada à temática da família, exploraram fotografias de famílias de épocas diferentes e algumas destas eram fotografias de seus familiares. Compararam-nas com fotografias de famílias da actualidade, realizaram deduções e inferências e identificaram essencialmente mudanças. Através desta estratégia procurou-se que os alunos reconhecessem o valor histórico destas fotografias

como fontes importantes para o conhecimento do passado familiar. Integrada na actividade da lenda de Barcelos, os alunos exploraram diferentes imagens sobre o mesmo espaço em épocas diferentes (desde o século XVI à actualidade). Compararam essas imagens, identificaram elementos que se mantêm, mas também o que se modificou permitindo desenvolver os conceitos de mudança, progresso, semelhanças, diferenças, permanências, de causa-efeito e de evidência. Realçou-se a importância da fonte icónica como fonte de evidência para a construção do passado a nível local. Exploraram ainda outro tipo de fonte icónica, as pinturas e gravuras sobre banquetes, uma do século XV e outra do século XVI, para as observar detalhadamente, descrever, comparar, inferir e deduzir sobre determinados comportamentos e hábitos alimentares em comparação com o presente, promovendo-se a empatia histórica. Sobre a cidade de Braga, exploraram em pares duas imagens do mesmo espaço em diferentes épocas, uma antiga do século XIX e outra actual. Identificaram mudanças e permanências no mesmo espaço. Em pares, analisaram e sequencializaram, justificando a ordenação apresentada, um dos dois conjuntos de seis imagens da Avenida Central, junto à Arcada, ou do Antigo Passeio Público, a parte central da Avenida, de várias épocas, desde meados do século XIX à actualidade.

No **4.º ano** de escolaridade em várias das actividades realizadas os alunos exploraram diversas fontes icónicas. Logo no início do ano, exploraram imagens associadas à herança dos primeiros povos que habitaram a região de Braga (Citânia de Briteiros, vestígios arqueológicos da Citânia de Briteiros: brincos, peças de cerâmica, taças de vidro e balneário; balneário pré-romano da Estação da Estação do Caminho de Ferro em Braga; peças do Museu D. Diogo de Sousa; Ruínas do Alto da Cividade). O objectivo era promover a discussão em grande grupo a partir da observação detalhada, de descrições minuciosas, e de perguntas sobre o que observaram. Realizaram inferências, deduções e colocaram hipóteses. Também com o visionamento de um diaporama sobre Bracara Augusta de forma interactiva se procurou fomentar a reflexão, discussão e aplicação de conhecimentos históricos sobre este período histórico. O legendar as fotografias dos vários momentos da visita de estudo ao Museu D. Diogo de Sousa e às Ruínas do Alto da Cividade, proporcionou a aplicação de conhecimentos históricos adquiridos ao longo das visitas de estudo. Seguindo o modelo de aprendizagem construtivista, em vários trabalhos de grupo, ou em pares exploraram diversos documentos (icónicos e escritos) sobre várias épocas históricas: a época dos romanos, o período da formação da nacionalidade, os descobrimentos, o século XVIII e

XIX, incidindo essa análise sobre aspectos da vida quotidiana: vestuário, adereços, penteados, alimentação, habitação, divertimentos, saúde e higiene, etc. Procurou-se com esta estratégia, em várias das actividades realizadas fomentar a construção do conhecimento sobre a vida quotidiana no passado em várias épocas. Esta estratégia visou ainda desenvolver conceitos de tempo (datação), de evidência histórica, de causalidade (causa-efeito), de explicação e de interpretação. O recurso a fotografias de Braga associadas a acontecimentos históricos contribuiu para fomentar nos alunos a compreensão histórica e a localização temporal desses mesmos acontecimentos, reconhecendo mudanças ao nível dos espaços e das pessoas. A última actividade, que é uma síntese das aprendizagens realizadas ao longo dos dois anos, visou avaliar a capacidade de observação, de interpretação, de explicação, do uso de evidência, de estabelecer relações causais, de empatia e de localização temporal através da datação e sequencialização das imagens, ou seja, como aplicam já certos conceitos de segunda ordem essenciais para a compreensão do conhecimento histórico.

9.3.1. Análise da implementação de actividades com fontes icónicas

9.3.1.1. Actividades realizadas no 1.º ano de escolaridade

Na **actividade 1 - Exploração do conto: O Casamento da Gata**⁵⁴, o conto foi lido por mim acompanhado da projecção em acetato das suas ilustrações. Embora esta actividade tenha sido analisada principalmente associada à estratégia da narrativa achamos que dada a relevância das ilustrações e de como os alunos as exploraram ao longo da narração do conto, seria de todo pertinente analisarmos aqui como os alunos as analisaram e posteriormente sequencializaram no reconto. À medida que era lido o conto e mostradas as respectivas ilustrações, fui constatando que os alunos iam tecendo vários comentários e “liam” nas imagens informações não contidas na narração do conto, levando-os a fazer **inferências** e **deduções** sobre as etapas de um casamento e a preverem e antecipar algumas delas, confirmadas ou não pela visualização das imagens seguintes. Através delas os alunos narram os acontecimentos que se vão sucedendo, descritos e sistematizados no texto escrito. É essencialmente pela interpretação das

⁵⁴ A análise e interpretação dos dados desta actividade realizaram-se com base no Diário de aula do 1.º ano de 05-11-04 e nas tarefas realizadas pelos alunos.

imagens que os alunos justificam e **apresentam várias razões** para a escolha de certos animais para determinadas funções/tarefas associadas ao casamento.

Porque escolheram estes animais?”- perguntei-lhes. Apresentaram vários argumentos: “a mosca anda sempre onde há comida, pousa em todo o sítio”- disse um aluno. Para a aranha referiram que estas fazem as teias e podem fazer o vestido. (...) Depois da aranha vieram os grilos, justificando que eram os que cantam. (D. A. 1.º ano 05-11-04)

Comprovámos assim o que Cooper (1995) afirma sobre a importância da exploração das ilustrações e gravuras dos livros, na medida em que as ilustrações dos livros são uma boa maneira de introduzir as crianças no exercício da observação, e criar destrezas para interpretar gravuras e fotografias.

Depois de explorada a narrativa com recurso às gravuras que a ilustram (ver p. no capítulo sobre narrativas) em pares os alunos sequencializaram 11 sequências da história e posteriormente procederam ao reconto a partir delas. De um total de onze pares de alunos seis fizeram correctamente a sequencialização da história. Um dos pares apenas trocou duas imagens, a do melro e das borboletas, enquanto dois pares trocaram quatro imagens do meio, um dos pares trocou cinco imagens e um outro par teve a sua sequência toda ela bastante desordenada. Pedi-lhes para recontarem o conto a partir da ordenação das suas gravuras, e os que tinham mal a sua sequencialização com o reconto aperceberam-se disso e alteraram a ordem das gravuras, tendo apenas o par que tinha a sua sequencialização mais incorrecta mantido três gravuras do meio em posição errada. Pude constatar que todos os pares colocaram bem as três primeiras imagens da história e as três últimas, com excepção do par com mais erros na sua ordenação. Constatei nesta actividade que a capacidade de recontar oralmente é superior à capacidade de sequencializar as gravuras dos diferentes momentos da história, quando esta é constituída por um grande número de imagens. Poderá dever-se isso a ser esta uma estratégia bastante desenvolvida no Jardim-de-Infância. A capacidade de recontar está bem presente nesta faixa etária, mesmo com um grande número de episódios de um conto como este. A dificuldade do reconto é maior à medida que o número de imagens aumenta. A própria professora da turma no final da aula referiu-se a esta mesma constatação: *que a sequencialização das imagens do meio quando são superiores a cinco ou seis, revela-se mais complexa para as crianças.*

Esta actividade permitiu verificar que as crianças:

- 1) através das gravuras fazem inferências e deduções para além do que é narrado no conto;
- 2) têm já bastante desenvolvida a capacidade de recontar histórias, assim como de sequencializar os diferentes momentos desta;
- 3) parecem ter mais capacidade de recontar oralmente do que de reconhecer os diferentes momentos da história pelas gravuras e de os sequencializar correctamente;
- 4) foi nas gravuras do meio da história que maiores trocas se verificam sucedendo com este tipo de gravuras a mesma situação salientada em relação às gravuras das entrevistas.

Na **actividade 5- As estações do ano e o conto: O João e as aves**⁵⁵, como introdução os alunos ouviram com atenção e deleite a música “As quatro estações” de Vivaldi”. Indaguei os alunos sobre os conhecimentos prévios que tinham das estações do ano e pude constatar que a maioria dos alunos dominava já este conteúdo, identificando as estações do ano. Mostrei quatro imagens em formato A4, uma de cada vez, representando uma árvore em diferente estação do ano (Anexo 53). Indicaram a que estação do ano correspondia cada imagem, descreveram como a árvore se encontrava, as características de cada estação do ano, estabelecendo **relações causais** entre as condições meteorológicas e o estado da natureza, como podemos verificar pelo diálogo estabelecido com os alunos e registado no diário de aula:

Inv: *Qual a estação do ano de que gostam mais?*

Filipa: *Eu gosto mais da Primavera, porque as árvores começam a ter folhas, as flores crescem e o tempo é bom. (...)*

Inv: *Esta imagem que estação do ano representa?*

Hélder: *A Primavera, porque a árvore tem folhas e flores.*

Inv: *Em que estação aparecem os frutos?*

Filipa: *No verão.*

Mostra as restantes imagens e logo identificam a que representa o Verão. (...)

A imagem que representa o Verão é colocada no quadro depois da Primavera.

Inv: *Qual a estação que vem a seguir ao Verão?*

Guilherme: *O Inverno.*

Vários: *Não, é o Outono.*

O Guilherme reconheceu que se tinha enganado.

Inv: *Qual destas imagens representa o Outono? Aponta para a imagem correcta.*

⁵⁵ A análise e interpretação dos dados desta actividade realizaram-se com base no Diário de aula do 1.º ano de 04-05-05 e nas tarefas realizadas pelos alunos.

Tinoco: *Porque estão a cair as folhas e estão amarelas.*

Inv: *E esta última o que é que representa?*

Vários: *É o Inverno.*

Inv: *O que é que vêem?*

Vários: *As árvores estão nuas.* (D. A. 1.º ano 04-05-05)

Quando questionados sobre cada uma das estações do ano, os alunos revelaram já bastantes conhecimentos, descrevendo o estado do tempo e da natureza, as actividades e brincadeiras que fazem em cada estação do ano e o que sentem em relação a cada uma delas. Em relação à Primavera caracterizaram-na mais em termos meteorológicos e estado da natureza como disse o Filipe: *Na Primavera nascem flores, tudo fica florido, há sol, começam a nascer os frutos.* Em relação ao Verão relacionaram as actividades que se realizam nesta estação do ano associando o **tempo meteorológico** ao **tempo social**, associando-o ao tempo de férias como referiu a Mafalda: *Comem-se frutos. As férias são em Agosto. Eu gosto do Verão porque aos sábados vou à praia.* E a Diana acrescenta: *No Verão vamos à praia, à piscina, passear com os pais.* Em relação ao Outono e ao Inverno descreveram-nos em termos meteorológicos e do estado da natureza, a Catarina diz que no Outono: *Caem as folhas, fica um bocado frio.* E o Nelson em relação ao Inverno salienta: *Cai neve.*

Pude constatar que alguns alunos foram capazes de associar determinados feriados e festividades assinaladas no calendário às estações quando se lhes perguntou directamente: Que festas há na Primavera? Inicialmente não se lembraram da Páscoa mas responderam de imediato o dia da mãe que tinha sido comemorado na semana anterior (**passado imediato**). Vários alunos relacionaram o Natal ao Inverno e indicaram também o Carnaval, embora alguns tivessem afirmado que este se festejava na Primavera, provavelmente por se recordarem do bom tempo que se fez sentir nesse Carnaval. Com recurso às imagens das quatro árvores das estações do ano realizei alguns exercícios de sequencialização alterando a ordem do início da sequência. Todos repetiram de forma correcta a sequencialização das estações do ano a partir da Primavera, mas quando trocava a ordem de início nem todos souberam sequencializar. A visualização das imagens ajudou-os a memorizarem melhor a ordem de sequencialização independentemente da estação por onde se começa.

Para avaliar o poder de observação de imagens distribuí uma ficha com exercícios sobre os meses do ano em que tinham que associar a informação lida com a imagem correspondente. Alguns alunos revelaram uma grande capacidade de observação, reconhecendo de imediato na imagem os pormenores e detalhes que eram indicados. No

entanto, para outros esta tarefa revelou-se mais difícil, demorando mais tempo e em alguns casos não as completaram logo de imediato como descrevemos no extracto do diário de aula:

Reconhecemos que algumas não eram tão claras como outras, por isso após algum tempo de espera avançamos para a seguinte mesmo que não tivessem conseguido a anterior, pois no fim seria mais fácil na repetição completarem as que lhes faltavam. E assim aconteceu, mesmo quando inicialmente tinham colocado mal, à medida que íamos lendo as frases reconheciam os erros cometidos e emendavam. (D. A. 1.º ano 04-05-05)

Ainda nesta sessão, depois de explorarem o conto O João e as aves, os alunos exploraram duas imagens projectadas em acetato, a primeira um jardineiro e a segunda representava um sementeiro, ambas do missal de Lorrão do século XV (Anexo 54) para trabalhar noções temporais como ‘antigo’, ‘recente’, ‘mais antigo’, ‘mais recente’, da mesma época. A exploração destas imagens com os alunos surge mais à frente articulada com a exploração do conto O João e as Aves na rubrica narrativas.

Na parte final da aula, os alunos fizeram um desenho da Primavera e deram um título ao desenho. Posteriormente, com a professora da turma, identificaram imagens associadas à profissão de jardineiro e construíram um cartaz com essas imagens.

Com esta actividade pudemos concluir que o recurso a imagens permite aos alunos:

- 1) desenvolverem a capacidade de observação de certos pormenores;
- 2) demonstrarem os conhecimentos que possuem sobre o tema/conteúdo a explorar;
- 3) estabelecerem relações nas suas justificações;
- 4) identificarem a ordem das estações do ano independentemente da estação em que se começa.

Na **actividade 6 - O Fio da história de várias famílias diferentes**, como introdução à actividade, questionaram-se os alunos sobre a composição das suas famílias. Falaram espontaneamente sobre elas e disseram por quantos elementos é constituída, constatando-se a existência na turma de vários tipos de agregados familiares: famílias nucleares, alargadas ou compósitas. A partir destes relatos expliquei-lhes que existem muitos tipos de família. Em seguida foram mostradas imagens de exemplos de diferentes tipos de famílias (Anexo 55). Os alunos observaram

essas imagens, descreveram-nas e tentaram classificá-las. Foram mostradas imagens de famílias nucleares, alargadas, monoparentais e complexas, actuais e antigas.

A Daniela descreveu uma das imagens com uma família nuclear e reconheceu semelhanças com a sua: *São cinco pessoas: mãe pai e três filhos. Esta é parecida com a minha família, só que a minha é o meu pai, a minha mãe, eu e o meu irmão.* Em relação à imagem de uma família monoparental constituída por pai e filha a Catarina caracterizou-a: *É uma família só com o pai e a filha.* Apresentam várias **hipóteses** que justificam este tipo de família: *A mãe separou-se* (Catarina); *A mãe pode ter morrido* (Hélder). Apresentam também várias hipóteses, para a imagem com uma família monoparental constituída pela mãe e filha: *O pai morreu* (Anabela); *O pai separou-se da mãe ou pode a mãe não ter casado* (Catarina); *A mãe separou-se, a filha está com a mãe e às vezes vai ao pai* (Mafalda). Numa outra imagem identificam um avô e o neto e apresentam também várias hipóteses para este tipo de família: *Podem ter morrido os pais e o neto ficou com os avós* (Filipa); *Ou pode ser que o avô tenha ido passear com a neta* (Silvério). Os alunos nesta discussão apercebem-se que pode haver várias **causas** que permitem explicar a constituição de certos agregados ou mesmo de diferentes tipos de família.

Pedi-lhes para descreverem e classificarem as famílias antigas. Alguns alunos numa primeira observação geral das imagens reconhecem que estas são antigas, invocando o **suporte material da evidência**, o serem a preto e branco, mas também se centrarem em **indicadores da cultura material**, como o vestuário, os adereços, os penteados, como parte da discussão na aula transcrita no diário de aula o relata em relação à exploração de uma fotografia do início do século XX:

Inv: *O que tem de diferente esta família?* (família extensa antiga)

Rita: *Esta fotografia é mais antiga é de antigamente, tem bebés, filhos, avó.*

Filipa: *É muito antiga e são muitos.*

Inv: *Porque é que acham que é antiga?*

Mafalda: *É uma fotografia a preto e branco.*

Paulo: *Todos têm um fato antigo.*

Apontam para o vestuário e também para os cabelos. Alguns deles quiseram ir ao quadro para ver melhor os pormenores do vestuário. Ficaram um pouco espantados com alguns detalhes, as roupas das crianças e o vestuário dos adultos por ser diferente do de agora. (D. A. 1.º ano 06-06-05)

Mostrei-lhes outra fotografia sensivelmente do mesmo período, de uma família extensa, com os avós, filhos e netos. Espontaneamente uma aluna começou a compará-la com a anterior para verificar se seria mais recente ou não. A aluna conclui após uma

observação detalhada dos pormenores ao nível do vestuário que as fotografias devem ser **contemporâneas** como se constata no seguinte extracto do diálogo transcrito no diário de aula:

Filipa: *Esta imagem não é tão antiga como a anterior é menos antiga.*

Dirige-se ao quadro para analisar melhor a imagem.

Filipa: *Daí até pode não ser mais recente mas também é muito antiga. Devem ser próximas.*

Inv: *Porque é que dizes isso?*

Filipa: *Por causa do vestuário.* Aponta para o vestuário. (D. A. 1.º ano 06-06-05)

De salientar a linguagem usada que aponta já para encarar probabilidades, embora utilizando a expressão “Pode não ser” e não o termo “provavelmente”, como West (1981) refere, mas deve-se ter presente que são alunos do 1º ano.

Uma terceira fotografia com uma família tradicional nuclear dos anos 50, por **comparação com as duas anteriores**, foi reconhecida como sendo mais recente que as duas anteriores invocando vários **indicadores da cultura material** (vestuário, mobiliário e candeeiro), encontrando já **certas semelhanças com o presente**, apesar de fotografia ser ainda a preto e branco:

Inv: *E agora esta? Como é esta família? Será mais antiga ou pouco mais recente do que estas duas últimas que vimos?*

Filipa: *É uma família com o pai a mãe e três filhos e é mais recente que as anteriores porque têm roupas mais parecidas com as nossas.*

Mafalda: *Mas é antiga, porque é a preto e branco. E também por isto que se vê.*

Apontam para o mobiliário, para o candeeiro. (D. A. 1.º ano 06-06-05)

Comprovámos com esta actividade que mesmo algumas crianças do 1.º ano (6-7 anos) são já capazes de, a partir de uma observação mais detalhada da imagem, realizar sínteses (generalizações), indo de encontro em parte ao defendido por Harnett (1993) em que afirma que em geral as crianças com 7 anos realizam já observações detalhadas (generalizações).

Em síntese concluímos com esta actividade que os alunos:

- 1) revelaram capacidade de realizarem observações de pormenores, procederam a deduções e inferências e alguns colocaram mesmo probabilidades;
- 2) sugeriram várias interpretações, colocaram hipóteses, estabeleceram relações de causalidade;

- 3) compararam várias imagens, reconheceram diferenças e semelhanças entre elas com base em vários indicadores da cultura material e no suporte material da evidência;
- 4) utilizaram vocabulário de tempo qualitativo: “é mais antiga”; “é mais recente”; por vezes associado a termos utilizados na construção do conhecimento histórico: “devem ser próximas”; “parecida com as nossas”, reconhecendo estas fotografias como fonte de evidência sobre o passado.

9.3.1.2. Actividades realizadas no 2.º ano de escolaridade

Na **actividade 4 - Aprendemos juntos sobre o tempo cíclico - as estações do ano**⁵⁶, foram exploradas quatro narrativas sobre as estações do ano. Antes de iniciarem o trabalho de grupo, como introdução à actividade explorei com os alunos novamente as quatro imagens de árvores correspondentes às estações do ano que já tinham sido exploradas no 1.º ano (Anexo 53). Afixei no quadro as quatro imagens, primeiro a do Inverno e as restantes aleatoriamente, para depois as sequencializarem. À medida que as colocava alguns alunos comentavam: “é no Inverno”; “ali é Outono”; “Primavera”. Através de diálogo coloquei-lhes várias perguntas sobre as imagens, o que representavam, a que estação do ano pertencia cada uma delas e porquê. Facilmente reconhecem e associam cada uma das árvores à estação do ano e apresentam justificação, estabelecendo **relações** entre o estado da natureza e a estação do ano como podemos ver pelo extracto do diário de aula:

Comecei por perguntar a um dos grupos sobre a primeira imagem: *O que vos parece esta imagem?* Responderam de imediato: *Inverno*. Perguntei: *Porque vos parece Inverno?* A Rita explica: *Porque a árvore está nua*. Outro grupo referindo-se à árvore com frutos identifica-a como sendo o Verão. O Guilherme identificou a árvore da Primavera como sendo do Verão, parecendo-lhe as flores os frutos, mas em coro os alunos da turma disseram que não era o Verão mas sim a Primavera, o Duarte refere mesmo que a árvore tem flores. (...) Um outro grupo referiu-se à última árvore o Outono. O Duarte explica que é o Outono porque: *caem as folhas e um menino está a apanhá-las*. O Nelson refere que as folhas são amarelas e mais ou menos verdes. (D. A. 2.º ano 05-12-05).

As imagens não estavam por ordem, pedi para as sequencializarem, a partir da primeira imagem que era a do Inverno. Pelas respostas dos alunos pude constatar que

⁵⁶ A análise e interpretação dos dados desta actividade realizaram-se com base no Diário de aula do 2.º ano de 05-12-05 e nas tarefas realizadas pelos alunos.

nem todos os alunos têm ainda bem interiorizada a **noção de tempo cíclico** e da sequência das estações do ano, independentemente da estação em que se comece essa sequencialização, como podemos verificar pelo extracto do diário de aula:

A seguir ao Inverno qual é a estação do ano que se segue? Todos ao mesmo tempo, uns diziam Outono, outros Primavera. Interroguei-os: A seguir ao Inverno vem o Outono? Não - respondeu a maioria da turma, dizendo: É a Primavera. Deslocamos a imagem da Primavera colocando-a a seguir à do Inverno. A seguir referiram que vinha a estação do Verão, e por fim a do Outono. À medida que iam referindo desloquei as imagens para a posição correcção. (D. A. 2.º ano 05-12-05)

Para reforçar a aquisição da noção de tempo cíclico que tinha já sido trabalhada no 1.º ano e no 2.º ano na **actividade 3 - Desenvolver o conceito de tempo: aprendizagem de conceitos relacionados com tempo**, realizei com os alunos alguns exercícios temporais de sequencialização movimentando de forma cíclica as imagens das estações do ano, que gerou ainda alguma confusão por não estarem habituados a pensar nas estações do ano por uma ordem diferente:

Perguntei-lhes qual era a estação que vem a seguir ao Outono, a Filipe responde: “Inverno”. Desloquei a imagem do Outono e coloquei antes da imagem do Inverno. Continuei a movimentar as imagens, passei a imagem do Verão e coloquei antes da do Outono, passando-a do fim da sequência para o início. (...) A Filipa aproxima-se de mim e refere que esta última movimentação não estava bem. Expliquei-lhe novamente a ideia de ciclo das estações. (D. A. 2.º ano 05-12-05).

Mais uma vez se confirma que para alguns alunos a compreensão de certas noções temporais só são plenamente compreendidos através da execução de tarefas, da construção de linhas de tempo cíclicas e lineares, que se revela mais produtiva do que a simples exploração de outro tipo de esquemas como vimos no capítulo anterior, quando estes mesmos alunos trabalharam de forma mais sistemática noções temporais através do calendário e linhas de tempo na **actividade 5 - trabalhar unidades de tempo: o uso do calendário e linhas de tempo**.

Com esta actividade pudemos verificar que:

- 1) os alunos, através do estado da natureza, identificam com facilidade a estação do ano representada, na imagem;
- 2) nem todos os alunos têm ainda bem interiorizada a noção de tempo cíclico e da sequência das estações do ano, independentemente da estação em que se comece essa sequencialização;

Na **actividade 6- Conhecemos datas e festividades da nossa família**⁵⁷, na 3.ª sessão os alunos exploraram fotografias da sua família que trouxeram de casa. Tinham sido pedido que trouxessem duas fotografias da sua família, uma antiga antes de eles terem nascido, e uma outra actual em que eles já estivessem. Tendo-se constatado no estudo exploratório que alguns alunos não traziam fotografias da sua família para comparar ou até não serem as mais adequadas optou-se por explorar melhor as duas fotografias de famílias que seleccionara para esta actividade, uma antiga e outra mais recente (Anexo 56). Para os alunos que não trouxeram fotografias facultou-se-lhes duas fotografias com famílias, uma antiga e outra recente. Trouxeram fotografias da sua família 12 dos 24 alunos da turma. Fiquei deveras surpreendida com a colaboração de alguns encarregados de educação, alguns que até aqui pouco tinham apoiado os seus educandos, começaram a fazê-lo, enviando as fotografias para esta actividade e para outras já realizadas, nomeadamente a construção da árvore genealógica.

O entusiasmo dos que trouxeram fotografias de casa era grande, mostravam-nas aos seus colegas e começaram a dizer qual era a **mais antiga** e a **mais recente** justificando de imediato com base no **suporte material da evidência**, o ser a fotografia a preto e branco ou a cores. A Mafalda justifica o porquê das fotografias antigas serem a preto e branco: *Antigamente as fotografias não havia a cores.*

Em alguns casos a diferença entre as fotografias não era significativa o que dificultava a identificação de qual era a mais recente e a mais antiga, sabiam-no apenas pelo contexto e pelo que os pais lhes disseram acerca delas. A Catarina foi um desses casos: *Trouxe uma do casamento dos meus pais e outra do meu baptizado.* O Nelson com alguma preocupação justifica as fotografias trazidas: *Não consegui trazer nenhuma sem eu.*

Mostrei-lhes fotografias de duas famílias em acetato, uma antiga e outra recente (Anexo 56). A fotografia antiga representava uma família dos anos 30, constituída por quatro adultos e três crianças e a fotografia recente representava uma família constituída por três adultos e três crianças. Quando questionado sobre qual das duas era a mais antiga o José sem dificuldade aponta para a imagem que estava do seu lado esquerdo e justifica: *porque a fotografia é cinzenta.* Os alunos identificaram de imediato a

⁵⁷ A análise e interpretação dos dados desta actividade realizaram-se com base no Diário de aula do 2.º ano de 045-12-05 e nos trabalhos realizadas pelos alunos.

fotografia mais antiga, pelo **suporte material da evidência**, o ser a preto e branco enquanto a outra era a cores. Procedem a uma análise mais detalhada das fotografias, comparam-nas principalmente ao nível do vestuário, dos sapatos e penteados, ou seja com base em **indicadores da cultura material**. Utilizam como estratégia a **comparação**, usando expressões “aqui”, “ali”, “enquanto”, identificando o que é **diferente**, mas realçando que este tipo de vestuário ainda é usado em certas ocasiões, ou seja invocando a **permanência** na actualidade de determinado tipo de vestuário, considerado de cerimónia. Por exemplo a Catarina simplesmente descreve o que vê: *Os meninos ali andam de gravata e ali já não andam. Estes andam de calções e só de camisola de manga curta*. Enquanto o Hélder procede já a uma **contextualização** para a interpretação de cada uma das fotografias inferindo sobre a possível **contemporaneidade** do vestuário mais clássico na actualidade em determinados contextos: *Nesta fotografia as pessoas vestem-se todos com fatinhos, mas na nova não, só nos casamentos*.

Alguns alunos destacaram determinados pormenores que não são tão evidentes como isso, por exemplo o referirem o usarem um lenço no bolso ou gravata, e não destacaram logo o uso de chapéus. Assim a Filipa em relação à fotografia mais antiga indica que: *A senhora de idade tem uma coisa (lenço) no bolso*. Só depois de insistir para observarem melhor, o Duarte refere a gravata, e a Filipa destaca: *Aquele senhor tem um chapéu que parece de palha*. Questionei os alunos sobre os seus conhecimentos em relação à importância social do uso do chapéu no passado e da permanência deste na actualidade. Falaram de vários tipos de chapéus desde boinas, a chapéus de palha, a chapéus antigos ainda usados pelos seus avós, comparando os antigos com os actuais, destacando a sua função no passado.

A Mariana refere: *Ainda se vendem na feira*, referindo-se a estes chapéus dos senhores mais antigos. O Hélder explica: *Os nossos avós têm chapéus que ainda são antigos. Nós agora temos chapéus que são diferentes*. Perguntei-lhes sobre a função que achavam que o chapéu tinha no passado: *Usava-se no passado o chapéu com que função? Seria só para tapar o sol?*. A Catarina dá a sua opinião: *Para ficarem mais bem vestidos*. (...) A Mafalda referiu que o avô dela também usa chapéu, *mas não é de palha é de tecido*. (...) A Catarina aponta para o chapéu de uma das senhoras e refere: *A minha avó tinha um chapéu daqueles e deu-mo, tinha um lacinho*. (D. A. 2.º ano 09-03-06)

Outros detalhes são destacados em relação à fotografia mais antiga. Uma aluna destacou a mala de uma das senhoras. Surgiram alguns comentários ao vestuário na fotografia antiga, *as saias são compridas*.

Os alunos realizaram várias **inferências** em relação às duas fotografias, alguns alunos em relação à fotografia mais recente concluíram pelo vestuário que era no Verão e que provavelmente iam para a praia, como justifica a Juliana: *porque estão de calções e de camisola de manga curta*. Concluem que a fotografia mais antiga terá sido tirada também ou no Verão ou na Primavera pelo tipo de vestuário como justifica o José: *Porque os meninos estão de manga curta*. Em relação à fotografia mais antiga o Hélder infere da condição social das pessoas aí retratadas:

Deve ser uma família famosa”. Admirada com a inferência do aluno perguntei-lhe: *Porque é que tu achas que deve ser uma família famosa*. Responde o aluno: *Porque estão sempre a tirar fotografias, e estão muito bem vestidos*. (D. A. 2.º ano 09-03-06)

Procurei direccionar o diálogo mais concretamente para questões de **datação** e pude constatar que alguns alunos ainda não são incapazes de estimar o **intervalo de tempo**, ou seja quanto tempo tem a fotografia. A maioria dos alunos sugeriram que a fotografia mais antiga tinha sido tirada entre 3 a 10 anos antes, no entanto alguns alunos já revelam uma **capacidade em datar** ao estimar o **intervalo de tempo**, propondo uma datação mais razoável, embora ainda não seja a correcta, como podemos comprovar pelo extracto do diário de aula:

Esta fotografia mais antiga, há quantos anos acham que foi tirada? Quantos anos terá esta fotografia? A Mafalda sem esperar que a autorizasse a falar responde: *Há 40 anos*. Pedi para justificar: *Faz-me pensar porque tem umas roupas assim são parecidas com as nossas mas são mais estilosas*. O Hélder sugere 6 anos. Pedi para explicar, mas como não disse nada perguntei-lhe: *Quando tu nasceste achas que se usavam estas roupas?* Responde: *Não. Não sei*. Para o Nelson a fotografia foi tirada há 10 anos atrás, enquanto para a Catarina foi há 30 anos atrás. Vários alunos deram outras sugestões, mas alguns deles sugerem datas próximas de nós entre 10 e 7 anos. Foi maior o número de alunos que sugeriram datas próximas de nós do que com mais de 30 anos. (D. A. 3º ano 09-03-06)

Os alunos a partir das duas fotografias que trouxeram da sua família completaram uma ficha (Anexo 57 e anexo 57 a) registando as suas observações, descrevendo e comparando as fotografias. Tinham que escrever sobre o que lhes parece que aconteceu nesse dia, ou o que lhes disseram; o que estão a fazer as pessoas naquele momento em que foi tirada a fotografia; quem está na fotografia; e comparem as roupas das pessoas

numa e noutra e tudo o mais que se visse. Deviam ainda dizer o que sentiam em relação a cada uma delas, qual delas os fazia mais felizes e referir em qual delas achavam que as pessoas estavam mais felizes. Um dos problemas deste tipo de actividade prende-se com o facto de nem todos trazerem fotografias de famílias, sendo necessário salvaguardar esta situação para que todos possam trabalhar. Prevendo que alguns alunos não trouxessem fotografias foram-lhe facultadas imagens de duas famílias, uma antiga e uma recente (Anexo 58 e Anexo 58 a). Verifiquei que os que estavam a fazer o trabalho com base nas fotografias de família pareciam estar mais entusiasmados, referiam-se ao momento em que tinham sido tiradas as fotografias, um casamento, um baptizado, um convívio em família, um passeio.... Descreveram quem observavam nas fotografias, reconheceram os familiares. Alguns alunos por terem trazido fotografias de um período muito próximo não lhe foi possível identificarem grandes diferenças entre elas, mas descreveram-nas e identificaram as pessoas representadas.

Analisando as fichas de observação preenchidas pelos 12 alunos que analisaram as fotografias da sua família constatámos que: oito alunos identificaram qual das fotografias era a fotografia mais antiga; 10 alunos registaram onde terão sido tiradas as fotografias; cinco alunos assinalaram quando aconteceu, indicando há quanto tempo tinha sido tirada, ou mesmo em que estação do ano; apenas seis alunos as compararam, embora não tivessem destacado grandes diferenças no vestuário por serem relativamente próximas; sete alunos manifestaram a sua opinião sobre em qual das duas as pessoas lhes pareciam mais felizes, justificando-a usando expressões: “acho que”; “penso que”; “parece-me”. Sete alunos indicaram que era a fotografia mais recente que os fazia sentir mais feliz porque em todas as fotografias eles estavam presentes.

Os outros 12 alunos que analisaram imagens de duas famílias: todos reconheceram qual era a mais antiga e a mais recente, assim como descreveram as pessoas que aí estavam representadas; 10 compararam-nas salientando diferenças ao nível do vestuário, dos sapatos e adereços, associando as roupas à estação do ano; Porém, apenas cinco indicaram o que as pessoas estavam a fazer e inferiram sobre o seu contexto. Nove alunos manifestaram que as pessoas estavam mais felizes na imagem actual, por estarem a rir e descontraídas, enquanto na antiga estavam sérios, a posarem para a fotografia.

Com esta actividade pudemos verificar que:

- 1) os alunos são capazes de reconhecer entre duas imagens/fotografias qual é a mais antiga e qual é a mais recente, fazendo-o com base no suporte material da

- evidência, quando a fotografia é a preto e branco, mas também por indicadores da cultura material;
- 2) sobre a localização temporal das imagens/fotografias, se alguns alunos parecem evidenciar ter já uma noção de distanciamento temporal, e de capacidade em calcular o intervalo de tempo por conseguirem estimar há quanto tempo foi tirada a fotografia e apresentar uma data muito próxima da correcta, outros ainda apresentam como proposta de datação datas muito próximas da sua idade, que funciona como baliza para a localização temporal;
 - 3) explorar fotografias contribuiu para desenvolver nos alunos a capacidade de observação, de realizar inferências e deduções, constituindo uma fonte de evidência sobre o passado, identificando diferenças mas também permanências;
 - 4) os alunos se sentem mais motivados a trabalhar com fotografias da sua família do que quando o fazem com outras imagens ou fotografias.

9.3.1.3. Actividades realizadas no 3.º ano de escolaridade

Na **actividade 4 - A vida quotidiana no século XX: as mudanças ao longo do tempo na minha família**⁵⁸, deslocámo-nos para a biblioteca da escola e aí comecei por projectar através do episcópio algumas fotografias de diferentes épocas (Anexo 59), como introdução para a posterior exploração de fotografias da sua família que os alunos trouxeram para esta actividade.

Em relação à exploração da primeira fotografia, coloquei-lhes algumas questões: sobre o que representava a fotografia; se era recente ou antiga e para justificarem as suas respostas; o que salientam de diferente em relação ao presente; se representa uma família pobre ou rica.

Inicialmente a partir das questões que lhes fui colocando os alunos descrevem o que vêem na fotografia atendendo aos pormenores e **comparam-na** com os nossos dias, ou seja com o presente, identificando **diferenças** como podemos constatar no diálogo transcrito do diário de aula:

Inv: O que representa a fotografia?

Vários: Uma família.

⁵⁸ A análise e interpretação dos dados desta actividade realizaram-se com base no Diário de aula do 3.º ano de 06-04-05 e nas tarefas realizadas pelos alunos.

Alberto: *É uma fotografia de uma família e é antiga.*

Inv: *Porque é que achas que é antiga?*

Ricardo Manuel: *A roupa é diferente de agora. Os penteados eram diferentes. As senhoras usavam uma rede no cabelo. (...)*

Inv: *O que é que os homens usavam que agora não usam?*

José Marco: *Usavam chapéus redondos e grandes bigodes. (gestos).*

Inv: *E as crianças como se vestiam?*

Isidro: *Traziam saias.*

Inv: *Os pequenos usam vestidos, mas este menino usa já calções.*

Roberto Manuel: *Os meninos usavam gravata e meias compridas.*

(D. A. do 3º ano 06-04-05)

Através de uma visão de pormenores da fotografia os alunos procedem a **inferências** a partir da **interpretação** da **evidência da fonte**, que lhes permitem **deduzir** qual o estatuto social e económico das pessoas aí retratadas, utilizando termos como: “parece ter”; “parece ser”, como podemos ver no seguinte extracto do diário de aula:

Inv: *Será que é uma família pobre ou rica?*

Anabela: *Os fatos são ricos.*

Roberto Manuel: *Na época deles as roupas não eram muito boas e estas eram. Há um Senhor que parece ter um casaco muito caro (aponta para a fotografia para identificar o senhor que usava um casaco com uma gola em pele).*

Júlio Manuel: *Há um que parece um juiz. (D. A. 3º ano 06-04-05)*

Os alunos estavam bastante motivados, e até mesmo alunos que raramente participavam o fizeram, foi o que aconteceu com o Luís que é inglês e que nunca intervêm e que nesta actividade pediu para falar várias vezes, relacionando o que vê com seu **passado pessoal e familiar** ao comentar: *O meu avô usava chapéu quando eu tinha 5 anos e pensava que ele era um rei.* Também o Tiago relaciona a fotografia com o passado do seu avô: *O meu avô utilizava fraque.*

Reconhecendo de imediato que a segunda imagem apresentada (família actual) era mais recente que a anterior, comparando-as com base no **suporte material da evidência** e de **indicadores da cultura material**: *É mais recente. As antigas eram mais chiques e as modernas são a cores, as roupas são mais recentes (Anabela);* Comparam-na ao nível do vestuário e do calçado: *Os senhores não usam chapéus. Os meninos usam sapatilhas e na outra usavam sandálias (Tiago).* O Roberto destaca pormenores nos sapatos e no tipo de meias usadas: *Eram sapatos de cordões com meias altas.* E o Isidro compara-as com a fotografia actual: *Nesta as meias são pequenas.*

Uma interessante discussão na turma pôs em evidência a capacidade de alguns alunos em reconhecerem a **distância temporal** entre as duas fotografias, reconhecendo que entre elas se passaram várias gerações. Várias conjecturas foram apresentadas sobre a hipótese de serem membros da mesma família, mas se inicialmente um dos alunos apresentou como hipótese serem a mesma família outros contra-argumentaram atendendo à distância temporal que as separava como parte da discussão transcrita no diário de aula o revela:

Um dos alunos disse que esta família poderia pertencer à mesma família anterior. Logo uma discussão surgiu entre vários alunos.

Anabela: Não podem ser os mesmos pois já passaram muitos anos, várias gerações. Os mais velhos nesta fotografia mais recente podiam ser as crianças na outra.

Bruno: É outra geração da mesma família.

Roberto Manuel: A fotografia é da mesma família mas noutra época. (D. A. do 3º ano 06-04-05)

A terceira fotografia que representava uma família dos anos 50 foi localizada temporalmente entre a mais antiga e a mais recente, justificando o Ricardo Manuel: *Esta imagem é mais antiga do que a anterior mas é mais recente do que a primeira*. O Tiago procede a uma análise minuciosa ao nível do mobiliário: *O mobiliário é mais velho, os objectos são diferentes, o sofá é antigo*, enquanto outros simplesmente descrevem o vestuário do senhor e da criança: *O Senhor está a montar um brinquedo de madeira. O senhor tem fato, meias e gravata* (Manuel); *Tem calções e umas sandálias* (Roberto Manuel)

Constatámos que nem todos os alunos do 3.º ano revelam ainda capacidade em **datar**, por exemplo para esta fotografia o Roberto Manuel sugere que esta é *talvez de 1999*, enquanto a Anabela manifesta possuir já esta competência quando indica que a fotografia é, *mais ou menos de 1950*. Perante esta indicação temporal o Roberto Manuel e a turma acabam por concordar com a Anabela. Alguns alunos confirmaram esta constatação apontando para os objectos e o vestuário das pessoas aí retratadas, reconhecendo um estilo diferente para esta época.

A última imagem apresentada representava também uma família actual, e rapidamente o Ricardo Manuel com base na leitura de informação escrita contida na imagem (capa de uma revista) constata que: *Esta é recente e é parecida com a segunda. Mas eu acho que ainda é mais recente, porque é de uma revista deste ano*.

Foram vários os alunos que trouxeram fotografias de seus familiares de épocas muito diferentes. Através da sua descrição os alunos conseguiram encontrar **semelhanças** com algumas fotografias exploradas anteriormente, utilizando como estratégia a **comparação** com base em vários indicadores. Por exemplo, a Belinda em relação a uma fotografia da sua bisavó de 1927 descreve-a, e encontra semelhanças com a primeira fotografia explorada: *Esta fotografia é da minha bisavó com a afilhada e a irmã na comunhão da sobrinha em 1927*, identifica no entanto **diferenças ao nível social e económico**: *É menos rica, vemos pela roupa*. A Anabela sobre estas **diferenças** infere: *A outra família usa roupas melhores, mais caras, enquanto nesta não são tão ricas*. Comentam que os penteados são **semelhantes** aos da outra fotografia: *as mulheres usavam o cabelo apanhado, com uma rede e ganchos*.

Com entusiasmo a Belinda descreve outras fotografias que trouxe, uma do casamento da sua avó: *A minha avó casou com um fato que não era branco que era um fato normal, casaco e saia e não tinha véu levava uma mantilha*. Numa outra fotografia destaca alguns dos pormenores da festa à saída da igreja: *Aqui vê-se a minha avó com a mantilha na cabeça e um ramo de flores. Os meus avós estão a passar por baixo de uns arcos feitos de panos, papel e flores, foi à saída da igreja. Os homens estão todos de chapéus e fato, as senhoras têm todas o cabelo preso e foi em Amares*. Uma quarta fotografia que esta aluna trouxe de 1947 da lua-de-mel dos seus avós gerou na turma alguns comentários, uns associaram-na à fotografia da família dos anos 50, reconhecendo algumas **semelhanças** no vestuário e penteados, outros a fotografias que tinham visto em casa da mesma época, ou a conversas que tinham tido com os seus avós.

A Irene trouxe uma fotografia da sua família dos anos 60, do casamento de uma tia-avó descrevendo o seu vestido, penteados e o tipo de óculos que se usavam na época: *O véu é mais comprido e é branco, os cabelos são diferentes, os óculos são grossos e pretos*. Vários alunos reconheceram através de vários elementos da cultura material que esta imagem era mais recente do que as que a Belinda tinha trazido. A Anabela ao comparar as imagens trazidas por estas alunas reconhece várias **mudanças** em vários elementos da cultura material, ao nível dos penteados e acessórios, mas também a **permanência** de certos hábitos de outras épocas, reconhecendo assim que na mesma época podem coexistir situações diferentes: *O cabelo nas mais novas já é comprido e liso, mas as mais velhas ainda usam o cabelo apanhado. Nos anos 60 os homens já não usam chapéu*. O Isidro procura identificar na fotografia trazida pela Belinda

permanências mas também mudanças mas ao identificar o que já usavam na época e o que ainda não se usava: *As meninas já usam mini-saia. A noiva não usa vestido comprido*. Estes alunos utilizam **expressões temporais** que reflectem a **simultaneidade** de situações e/ou **mudanças**: “já é”; “ainda usam”; “já usam”; “já não usam”. Alguns alunos identificam na actualidade a **permanência** de determinados hábitos e costumes que se mantêm nas pessoas mais velhas, alguns comentam que as avós ainda usam o cabelo preso.

A Irene mostra outra fotografia, e preocupou-se em datá-la comparando-a com a primeira que mostrou, utilizando termos **temporais qualitativos**: *Esta fotografia é do casamento do irmão da avó e é mais recente ou mais ou menos da mesma altura da outra, é um bocado depois da fotografia da irmã da avó*. Os alunos viram ainda a fotografia trazida pela Anabela do casamento dos seus avós, referindo que o avô tinha 21 anos e a avó 32 anos. Destacam **diferenças** entre os casamentos no passado e os actuais. A Irene comenta que o banquete destes seus familiares foi em casa. Outros comentam que agora o banquete de casamento é nos restaurantes e quintas.

O Tiago sobre as várias fotografias exploradas destaca o **suporte material** das mesmas distinguindo as que eram ainda a preto e branco e as que já eram a cores, mas reconhece que actualmente ainda se usam fotografias a preto e branco: *As fotografias a cores antigamente eram mais caras que as fotografias a preto e branco, mas agora é ao contrário, as fotografias a preto e branco são mais caras*.

A Mariana trouxe duas fotografias de épocas bem diferentes, e alguns alunos foram capazes de as **datar**. Uma das fotografias retratava os seus tios quando eram pequenos, e vários alunos associaram-na aos anos 70 revelando **conhecimentos históricos** desta época: *Era dos anos 70* (Anabela), contribuindo para isso o destacar de indicadores ao nível da moda: *Usavam calças largas em baixo como os hippys* (Bruno), utilizando o aluno a ferramenta que Barton (2002) refere como “conhecimento de objectos, pessoas e eventos”. Em relação à outra fotografia, que retratava a bisavó da Mariana, o Roberto Manuel por analogia a outras fotografias já datadas, foi capaz de a datar correctamente, com base na **interpretação da evidência da fonte por comparação e analogia de outras da mesma década**: *A Bisavó da Margarida parece de 1920*.

Com esta actividade pudemos concluir que:

- 1) alguns alunos do 3.º tal como os do 1.º e os do 2.º anos continuam a descrever o que vêem nas fotografias por oposição ao presente, realçando pormenores e destacando o que é diferente;
- 2) outros revelam já uma grande capacidade de proceder a interpretações, e proceder a generalizações, integrando a fotografia no seu contexto e inferindo sobre determinados comportamentos e estatuto socioeconómico das pessoas retratadas, servindo-se de indicadores da cultura material;
- 3) comparam diferentes períodos, reconhecem mudanças ao longo dos tempos, mas também o que persiste (permanências) numa determinada época e se mantém, destacando em alguns casos situações de simultaneidade.
- 4) vários alunos conseguem datar muitas das fotografias e para isso utilizam várias estratégias, por comparação com outras fotografias da mesma época, procurando semelhanças, mas também alguns alunos evidenciam conhecimentos históricos sobre determinados épocas ao nível da cultura material, enquanto outros se apoiam no suporte material da evidência (tipologia de fotografia: a preto e branco ou a cores);
- 5) utilizam expressões temporais que reflectem a continuidade de situações e/ou mudanças.

Na **actividade 5- Exploração de uma lenda histórica: A lenda do galo de Barcelos**⁵⁹ várias fontes icónicas (imagens, gravuras e fotografias) foram exploradas (ver dossier no Anexo 60). Depois de lhes ter sido mostrada a imagem com o galo, de imediato o associaram ao galo de Barcelos, que é conhecido em todo o mundo, e à lenda do galo, descrevendo as suas cores tradicionais (Anexo 60 a)

Como introdução à lenda mostrei um mapa com a localização de Barcelos no distrito de Braga e depois exploraram duas imagens de Barcelos em acetato (Anexo 60 b), uma gravura do século XVI (Barcelos com o Paço dos Duques e a casa dos Pinheiros segundo o desenho de Duarte de Armas), outra relativamente recente (Bilhete Postal de Barcelos). Relativamente à primeira imagem descreveram-na e aplicaram **conhecimentos históricos** adquiridos de forma informal, em visitas a monumentos, mas também em filmes: *Aquilo ali é um castelo com uma bandeira* - refere o Isidro;

⁵⁹ A análise e interpretação dos dados desta actividade realizaram-se com base no Diário de aula do 3.º ano de 11-05-05 e nas tarefas realizadas pelos alunos.

acrescenta o João Miguel: *Tem barreiras*. O Rui interveio aplicando **conhecimentos históricos**, e usando já o **conceito histórico** correcto: *Aquilo chama-se muralhas*. O Paulo explica qual a função das muralhas: *Era para separar um sítio de outro* e o Roberto Manuel referindo-se às ameias, descreve-as: *Tem altos e baixos*. Vários alunos relataram **visitas** que realizaram a castelos e muralhas, onde viram ameias, e descreveram a importância das torres de vigia e das ameias para a protecção dos guardas/soldados que se escondiam para se defenderem e também atacarem os inimigos. Associaram muito do que sabiam à visualização de **filmes de ficção histórica**. Por exemplo o Bruno descreve uma das cenas que recordava de um filme histórico embora de outra época: *No filme de Tróia mostra uma muralha e os guerreiros a defenderem-se. Os castelos tinham muitas vezes pontes levadiças*. O Roberto interveio manifestando o seu conhecimento por **experiência vivida**: *Eu já vi pontes levadiças*. As brincadeiras permitem promover a **empatia histórica** assim como a aplicação de **conceitos históricos concretos e específicos**, como por exemplo revela o Luís pelo seu comentário: *Eu em casa construo castelos e uma catapulta*. É o próprio aluno ajudado por outros colegas que explica o que era uma catapulta. Continuaram a exemplificar com **filmes** que já viram e mais uma vez referem o filme sobre a guerra de Tróia, reconhecendo o Bruno que o filme é de uma época mais antiga: *É de há mais tempo, isto já aconteceu há mais tempo*. Para além das muralhas salientaram também a ponte e alguns alunos referiram-se a cidades com pontes mas reconheceram que algumas por onde já passaram eram mais recentes. Insistiram no tema das muralhas, e alguns alunos relatam **visitas** que fizeram a cidades de Portugal com muralhas, e o seu estado de conservação: *Uma vez fui a uma muralha que já não tinha nada* (Roberto); *Em Ceuta tem muralhas e foram os portugueses que as construíram quando pertencia a Portugal* (Bruno).

Foi-lhes pedido que ao compararem as duas imagens identificassem o que se mantém. Reconhecem alguns dos espaços comuns nas duas fotografias: *As casas em cima e em baixo são comuns* (Casa dos Pinheiros) - refere o Paulo. Apontam também para a muralha, para a ponte e só alguns conseguem relacionar as ruínas na fotografia com o Paço dos duques. O Tiago observa com a atenção a ponte e constata: *A ponte é a mesma mas reconstruída*.

Foi-lhes mostrada uma terceira imagem (Postal antigo de Barcelos onde rapidamente identificaram a casa que estava junto ao rio e observaram o pormenor da roda do moinho de água, como refere o João Miguel: *Tem uma roda de um moinho de*

água. Observaram uma fotografia aérea do mesmo espaço reconhecendo que esta era a mais actual, destacando **mudanças** a nível tecnológico, carros actuais, mas também por constatarem ter decorrido alguns anos entre as várias imagens do mesmo espaço, pelo estado de degradação e ruína em que se encontrava a casa- moinho junto ao rio, já sem telhado como parte do extracto do diálogo registado no diário de aula o comprova:

Inv: *Nesta última imagem terá quanto, quanto tempo acham que passou?*

Pedro: *Eu acho que passou muito tempo.*

João Nuno: *A casa está em ruínas, já não tem telhado. O Paço dos duques está em ruínas.* (D. A. 3.º ano 11-05-05)

Nesta imagem apercebem-se melhor do estado de degradação dos edifícios. Através da fotografia aérea reconhecem os mesmos espaços. Identificaram a igreja e reconheceram a casa dos Pinheiros, embora esta estivesse noutra ângulo/posição como eles próprios referem. Alguns alunos apontaram na imagem para os edifícios que reconheciam, identificando-os correctamente.

Procurei que os alunos sequencializassem as quatro imagens referentes ao mesmo espaço e que não se encontravam por ordem cronológica: a 1.ª era a gravura de Barcelos com o Paço dos Duques e a casa dos Pinheiros segundo o desenho de Duarte de Armas; 2.ª fotografia actual de Barcelos; a 3.ª postal antigo de Barcelos; a 4.ª a fotografia aérea (Anexo 60 c).

Procurei que identificassem das três últimas fotografias qual destas era a mais antiga e justificassem a sua resposta. Várias foram as interpretações das fotografias o que gerou uma discussão em que argumentos invocados foram contestados com uma concepção de evolução temporal que grande parte dos alunos já evidência. Assim a Belinda, uma das melhores alunas da turma sugere que a 2.ª imagem é anterior à 3.ª, e vários colegas concordam com ela. Enquanto outros alunos não concordaram e referem que a mais antiga é a 3.ª fotografia justificando com o estado de degradação em que se encontrava a casa, já sem a nora, resultante essa degradação pelo abandono ao longo do tempo, como por exemplo invocam o Paulo e o Roberto nos seus argumentos:

Paulo: *Eu acho que é a 3.ª, porque já não tem a nora do moinho e na outra tem.*

O Roberto concorda com o Paulo: *Não pode ser a 2.ª imagem porque esta não tem nora.* Contra-argumenta assim a escolha da Belinda. Vários alunos seguiram o mesmo raciocínio e concordaram com esta posição. (D. A. 3.º ano 11-05-05)

Apesar desta demonstração, a Belinda e alguns alunos continuaram a afirmar que a 2.ª era a mais antiga, colocando a hipótese de que fotografia em que se vê a casa com

a nora poderia ser uma reconstituição, como justificação para considerarem ser esta a mais antiga. Um dos alunos justificou que a nora podia ter sido colocada depois e por isso a 2.^a era a mais antiga. Os que eram contra esta escolha, e que disseram ser a 3.^a fotografia a mais antiga, voltaram a observar e a compará-las e um deles justifica a sua resposta com uma **relação de causalidade**, é mais antiga devido ao estado de degradação e de crescimento da vegetação, que revela o abandono ao longo do tempo o que justifica o seu estado de ruína. A maioria da turma concordou assim com os argumentos apresentados pelo Paulo, e pelo Roberto confirmando que a 3.^a fotografia (postal antigo) era mais antiga do que a 2.^a fotografia (postal recente) porque na 3.^a fotografia ainda existia a nora e o arvoredado era menor. Após esta discussão os alunos ordenaram correctamente as quatro fotografias. A 1.^a imagem (gravura de Barcelos com o Paço dos Duques e a casa dos Pinheiros segundo o desenho de Duarte de Armas) e 4.^a imagem (fotografia aérea) não causaram problemas aos alunos quanto à na sua localização temporal na sequência.

No decorrer da exploração da lenda do galo de Barcelos, e na discussão sobre o banquete que o juiz estava a realizar com os amigos, os alunos apresentam argumentos em que estabelecem uma **relação causal**, em que associam os banquetes mais ao jantar, como o faz o José Miguel: *Eu acho que deveria ter sido mais à noite, porque os banquetes são demorados e ele estava com os amigos*. Foi-lhes perguntado sobre o que achavam que estaria na mesa nesse banquete. Vários alunos referem salada, arroz, batatas, fruta, pão, vinho azeitonas... mas logo o Roberto Manuel interveio alertando os colegas: *Estamos a pensar no nosso banquete (no nosso tempo) e não no deles*. Este aluno aplica **conhecimentos históricos** ao referir-se ao que poderia haver nos banquetes: *Eles caçavam, por isso tinham lebres e aves*. O comentário deste aluno parece revelar ideias elaboradas sobre **empatia histórica** ao compreender o passado atendendo às características da época e não como alguns alunos que pensaram no passado mas com uma visão do presente.

A exploração de duas imagens de banquetes, um do século XV e outro do século XVI (Anexo 61) contribuíram para promover o desenvolvimento da compreensão da **evidência histórica**. Através destas imagens os alunos descreveram o que vêem na mesa, na imagem do banquete do século XV-XVI referiram que na mesa viam pão, facas e travessas com carne de caça, presunto. Disseram ver facas e referiram que os pratos são rectangulares. Alguns alunos destacaram o facto de não haver talheres, deduzindo que comiam com as mãos. Esta dedução levou o Isidro a comentar: *Alguns*

países pobres ainda comem com as mãos. Referem, assim, a simultaneidade de culturas e estados de desenvolvimento civilizacional muito diferentes. Em relação à imagem do banquete do século XV constataram também que nela não há talheres apenas facas, que aqui os pratos são redondos, as travessas com carne e destacam a existência de cães.

Nesta actividade pudemos verificar que os alunos:

- 1) quando exploraram imagens do mesmo espaço foram capazes de reconhecer espaços comuns, ou seja a permanência desses espaços, mesmo quando estes se encontravam em diferentes perspectivas ou estado de conservação;
- 2) a partir de fontes icónicas com conteúdos associados à história (património local) os alunos aplicaram conhecimentos históricos adquiridos em contextos não escolares (visitas a monumentos e cidades com os pais, visualização de filmes);
- 3) aplicaram conceitos históricos concretos (conceitos substantivos) como o de muralha, castelo, catapulta, ponte;
- 4) reconheceram mudanças no mesmo espaço, quer a nível tecnológico, quer ao estado de conservação dos edifícios e com base nestas constatações reconheceram a anterioridade ou posterioridade das imagens e ordenaram-nas correctamente;
- 5) desenvolveram a capacidade argumentativa e estabeleceram relações causais para justificar as suas hipóteses;
- 6) alguns evidenciam ideias que se situam num nível muito baixo de compreensão da evidência e empatia histórica, enquanto outros revelam já ideias com um considerável desenvolvimento destes conceitos de segunda ordem.

Na **actividade 6 - Conhecer a cidade de Braga em diferentes épocas através de gravuras e fotografias**⁶⁰, os alunos em pares (11 pares e um grupo de três alunos, ou seja 12 grupos) observaram duas imagens do Largo do Paço, uma do século XIX (imagem A- Anexo 62) e outra uma fotografia actual (imagem B- Anexo 62 a), discutiram sobre o que viam nas imagens, compararam-nas e identificaram o que se mantinha e o que era diferente, ou seja procurou-se que os alunos identificassem o que

⁶⁰ A análise e interpretação dos dados desta actividade realizaram-se com base no Diário de aula do 3.º ano de 25-05-05 e nos trabalhos realizados pelos alunos.

persistiu ao longo do tempo e o que mudou. Alguns alunos reconheceram de imediato o espaço e pareceram ter um esquema mental da sua localização, enquanto outros manifestaram desconhecer onde se situava, mas só com alguma ajuda é que o José Nuno o identificou pelo nome, localizando-o correctamente: *Largo do Paço. É onde fica a Biblioteca*. Entreguei-lhes uma ficha para ser preenchida como síntese da discussão do par, com três perguntas: 1- O que vêem na imagem?; 2- O que há de semelhante/parecido nas imagens?; 3- O que é diferente nas imagens? Para uma posterior análise dessa discussão decidi gravar alguns grupos, como só tinha cinco gravadores e eles eram 11 pares e um grupo de três elementos, por sorteio decidiu-se os pares onde iria ser gravada a discussão. Pedi previamente autorização aos alunos para o fazer explicando os objectivos desta gravação. A actividade de exploração das imagens foi um pouco demorada.

Ao circular pelos vários pares de alunos constatei uma situação que registei em comentário no diário de aula:

C.O.- Apercebi-me que a maioria foi bastante sintética nos registos realizados, enquanto na discussão eram mais exaustivos. A linguagem escrita revelou-se um limitador na explicação que estes dão às observações. (D. A. 3.º ano 25-05-05)

Ao observarem a imagem antiga (imagem A) vários alunos destacaram a liteira que se encontrava no lado direito da imagem, e apesar de não saberem qual a sua designação, sabiam para que servia. Depois de lhes ter sido dito como se chamava alguns alunos integraram este novo termo no seu vocabulário.

Analisámos comparativamente o que cada um dos cinco pares a serem gravados discutiu e o que registou na sua ficha. Assim com o par José Nuno e José Filipe a sua discussão foi mais exaustiva que o registo realizado, muitos aspectos interessantes discutidos não foram posteriormente registados na ficha. Estes alunos compararam as duas imagens em função do que tem uma e a outra não tem, usando com frequência as expressões: “aqui tem”, “aqui está”, “aqui não tem”. Identificaram ao mesmo tempo **mudanças** e **permanências** na arquitectura das casas/prédios, mas também **progresso** ao nível dos transportes. Por exemplo na discussão o José Nuno aponta:

Aqui tem muitas janelas e aqui só tem duas. (...) José Nuno: Aqui estão janelas estão separadas e aqui estão juntas. (...) Aqui tem prédios e aqui tem casas. Aqui tem os homens a montar uns cavalos. (...) Aqui tem um coche e aqui não; (...) aqui tem um carro; Aqui está em obras, aqui não está. Na imagem B não tem toldes. (D. A. do 3.º ano 25-05-05)

No mesmo edifício do Largo do Paço, o José Filipe aponta para a **diferença** nas arcadas do prédio do lado direito: *Na imagem A as colunas estão fechadas no edifício da direita.* O José Nuno deduz o que as mulheres estariam a fazer junto ao chafariz: *Estas duas vão lavar roupa.* O José Filipe distinguiu também as imagens ao nível do **suporte material da evidência**: *Isto é um desenho.* Uma observação atenta no desenho permite-lhes concluir que este não reproduz a realidade pela evidência da fonte, pondo em causa a **veracidade** do que está desenhado, ao constatarem que a estátua está de frente: *A fonte e a sua imagem aqui está deste lado e na outra está do outro.* Esta constatação permite evidenciar nestes alunos uma iniciação à **interpretação e crítica das fontes.**

O par Bruno e João Miguel em relação às duas imagens limitaram-se a **enumerar** o que viam, sem analisar as imagens no seu conjunto, ou no seu contexto ou época. Descreveram a imagem B, salientando o que se destaca como actual: *Casas, andaimas, (...) Aqui tem uma obra. Chafariz. Temos aqui um correio. Uma cabine da Câmara.* Em relação à imagem B destacaram: *um armário (liteira), casas, cavalos, cafés, flores, chafariz, um castelo.* A mesma estratégia é utilizada quando as compararam e identificaram o que é semelhante e o que é diferente, realçando que se mantém: *as casas, o castelo e o chafariz.* Colocaram várias **hipóteses** sobre o que lhes pareceu estarem a fazer as pessoas junto ao chafariz. Inicialmente deduziram que a roupa seria um animal, mas depois de uma análise mais cuidada inferiram que estariam a ir buscar água, afirmando que podiam ser *talvez jarras* e que as pessoas estavam *a meter água.* No registo escrito, indicaram que provavelmente essas pessoas estariam a lavar roupa.

O par Mariana e Bernardete mantiveram uma coerência entre a discussão que tiveram e o registo escrito dos dados. A discussão permitiu compreender melhor alguns comentários que registaram na ficha. Este par embora ainda proceda a uma **descrição** enumerando o que vêem numa e noutra por **comparação** vão identificando o que mudou ao longo do tempo:

Vemos pessoas, casas, o chão é um bocado diferente, vemos rochas numa imagem e noutra não e vemos casas que numa há e noutra não há. Vemos a lavar roupa no chafariz. Vemos cafés, carros com muitas flores, lojas de roupas, vemos mais casas e carros na imagem B. Este chafariz está mais recente do que o outro. Pessoas a andar a cavalo na imagem A. (D. A. do 3.º ano 25-05-05)

Identificaram o que **permaneceu** ao longo dos tempos, reconhecendo que a traça arquitectónica de certos edifícios se mantém usando para isso com frequência expressões temporais “ainda tem”; “continua lá”; “ainda está lá”:

Chafariz igual, continua lá. Há uma igreja que ainda está lá. Casas que ainda estão lá. Casas maiores do que outras. Cafés que ainda estão lá. Sim, mas restaurados. U/m castelo que ainda está lá. A igreja também ainda está lá. Uma casa igual. Os defeitos da casa ainda continuam. (D. A. do 3.º ano 25-05-05)

Compararam o passado com o presente, realçando as **mudanças** ocorridas ao longo do tempo, resultando essas mudanças do **progresso tecnológico** ao nível dos transportes:

Antigamente os transportes eram diferentes.(...) Antigamente a pessoas andavam em cavalos, carroças, burros e agora são transportes tipo carro, camiões, mota. Os transportes públicos. (...) Na imagem A há uma liteira e na B não. Na imagem A há carroças. (D. A. do 3.º ano 25-05-05)

Destacam também **evolução** na arquitectura e no urbanismo:

O chafariz está um bocado restaurado. Casas que havia lá e que agora já não há. Igrejas. Antigamente havia cafés, supermercados, vendiam roupa, e agora é misturado. Também as janelas eram diferentes e agora é de abrir e fechar para os lados, e antigamente tinha que se levantar para cima. (D. A. 3.º ano 25-05-05)

Também identificam **diferenças** ao nível do vestuário: *As roupas das pessoas são mais antigas, os sapatos.*

No par Belinda e José Marco prevalece um discurso mais sintético no registo escrito e alguns aspectos que foram referidos na discussão não foram mencionados na ficha, mas também verificámos o contrário, na ficha existem aspectos que não foram discutidos pelo grupo o que poderá ter sido iniciativa pessoal de um dos membros do grupo. Este grupo limitou-se a **descrever** e a enumerar o que vêem nas imagens, e a registar as diferenças contrapondo o que uma imagem tem por oposição à outra, utilizando como estratégia a **dicotomia entre o passado e o presente**, identificando elementos indicadores de **progresso tecnológico**:

Numa imagem há um correio e na outra não. Há uma pessoa de cadeira de rodas numa imagem na outra não. Numa imagem há cavalos na outra não. Numa há lojas e na outra não. (...) Nas casas novas vêem-se antenas, nas outras não, numa imagem tem pipos, na outra não, numa imagem aparecem cavalos na outra não, numa imagem vê-se carruagens na outra não, etc. (D. A. do 3.º ano 25-05-05)

Deduziram o que as pessoas estavam a fazer junto ao chafariz na imagem A: *Vemos pessoas a ir buscar água ao chafariz.* Este grupo procede também a uma **crítica à fonte icónica** (imagem A) ao interpretar a **evidência** que esta lhes permite concluir da falta de rigor de quem desenhou o chafariz ao colocar a estátua ao contrário: *Esta imagem é mais estúpida, numa imagem vê-se aquele lado e na outra vê-se por cima.*

No par Luís e Paulo a diferença entre o que discutiram oralmente e o que registaram ainda foi mais notória do que em relação aos outros pares, por terem maiores dificuldades na escrita. Distinguiram o que vêm utilizando também como estratégia a **dicotomia entre o passado e o presente**, contrapondo o que uma imagem tem por oposição à outra:

Aqui algumas janelas são iguais e outras não. As carroças são parecidas como os carros, só que não são bem parecidas. Aqui tem cavalos, mas na fotografia mais recente não há cavalos. Aqui tem um correio, só que no passado não havia nenhum correio, só que na recente há um correio. Aqui tem pedras, só que na mais antiga não há. (D. A. do 3.º ano 25-05-05)

No entanto este grupo foi capaz de proceder a algumas generalizações, indicando as **mudanças tecnológicas** que ocorreram ao longo do tempo, resultantes do **progresso tecnológico**, mas considerando ainda o **passado como tecnologicamente deficitário**:

Antigamente não havia televisões e aqui já há televisões. Nas casas antigas não havia antenas, nem televisões. Nas mais recentes há televisões e antenas. Nas mais recentes há vidros novos, casas melhoradas e casas melhores. (D. A. do 3.º ano 25-05-05)

Procederam a uma análise minuciosa de alguns aspectos visualizados nas duas imagens, foram os únicos a reconhecer outro tipo de diferença no chafariz: *Aqui em baixo da fonte tem assim umas coisinhas e na mais recente tem escadas.*

Em relação aos restantes grupos em que não foi possível registar a discussão por falta de gravador, analisámos posteriormente as suas fichas de registo e verificámos que a generalidade dos restantes sete grupos limitaram-se a **enumerar** o que vêm nas imagens, indicando o que é **diferente** ou **semelhante**, fazendo-o de forma sintética enumerando os vários elementos ao nível da arquitectura, dos transportes e do progresso tecnológico, mas sem realizarem generalizações por escrito, embora alguns desses grupos possam tê-las-ão feito na discussão, quando por exemplo indicam diferentes tipos de transportes (liteira, carruagem, cavalos, camião) ou simplesmente quando indicam como diferente os *meios de transportes*, como o fazem três grupos (Sílvia e o

Júlio; o Ricardo Manuel e o Marco Ângelo; Ricardo Manuel, Paula e Irene). Também o **progresso tecnológico** é indicado pela existência das antenas das casas na imagem B pelos grupos: (Ricardo Manuel, Paula e Irene; Roberto Manuel e Marco Ângelo.

Procedemos à construção de um quadro (quadro n.º 15) onde registámos os elementos referidos pelos grupos para cada questão. Estes elementos foram agrupados em categorias, que foram desdobradas para a questão 1: O que vêem na imagem?

Quadro n.º 15 - Elementos referidos pelos grupos em cada questão

Categorias	O que vêem na imagem?				O que é semelhante?		O que é diferente?	
	Imagem A	Grupos	Imagem B	Grupos	Imagens A e B	Grupos	Imagens A e B	Grupos
Arquitecturas/ Urbanismo	casas/ prédios	11	casas/ prédios	10	casas/ prédios	11	casas/ prédios	6
	chafariz/ água	12	chafariz	8	chafariz	11		
	igreja	11	igreja	2	igreja	4	igreja	7
	janelas/ varandas/ persianas	4	janelas/ varandas/ persianas/	3	janelas/ varandas/ sotão	7	janelas/ varandas/ toldes/telhados	9
	lojas/café	4	lojas, café, quiosque, biblioteca	12	café/lojas	2	lojas/ Supermercados/ café	5
	pilares	1	pilares	1	pilares	1	pilares	2
	castelo	3		3	castelo	7		
	estátua no chafariz/ chão	2	estátua	1	estátua	1	estátua/ base do chafariz/chão	9
Transportes	cavalos	10	carrinha	6			cavalos	8
	liteira	9	carro	1			liteira	4
	carruagem/ coche/ carroça	10	cadeira de rodas	1			carruagem/ coche/ carroça	5
	bois	3					Carrinha/carros	6
	burros	3					bois	2
							burro	1
							transporte	3
Progresso tecnológico		4	antenas	1			antenas	4
			andaimas	1			andaimas/obras	5
			placares	1				
			marco do	7			marco do	1

			correio				correio	
			boca de incêndio	1			boca de incêndio	1
Acções/ Pessoas/ Objectos/ Vestuário	peessoas a ir buscar água	2						
	peessoas a lavar roupa	3					função da fonte	1
	peessoas	7	peessoas	5	peessoas	3	peessoas	5
	cavaleiro/soldado	2						
	pipos/cântaros/cestos	3					pipos/cântaros/cestos	3
	flores/arbustos/plantas	3					plantas	1
	chapéus	1	roupas	1			roupas	1

Salienta-se no entanto que alguns alunos não separaram os elementos da imagem antiga (A) da imagem mais recente (B), mas que facilmente foi possível distinguir o que era referido a cada uma delas. As palavras foram agrupadas pelas seguintes categorias: **arquitectura/urbanismo; transportes; progresso tecnológico e acções, pessoas, objectos e vestuário**. Assim os elementos identificados na primeira pergunta em relação à imagem A relacionam-se mais com a categoria arquitectura/urbanismo: chafariz (12 grupos); casas/prédios (11 grupos), igreja (11 grupos); a segunda mais frequente relaciona-se com os transportes: cavalos (10 grupos), liteira (9 grupos) e pessoas (7 grupos), destes sete grupos apenas um deles para além de referir pessoas no geral, acrescenta verem também pessoas a lavar roupa, mais dois grupos também o referem, outros dois referem pessoas que vão buscar água ao chafariz e um grupo específica que vê pessoas a andar a cavalo, o que permite verificar que 12 grupos referem verem pessoas. Para a imagem B as palavras mais referidas estão ligadas à categoria arquitectura/urbanismo: casas/prédios (11 grupos), chafariz (8 grupos), seguida da categoria progresso identificada pelo marco do correio (7 grupos), e pessoas (5 grupos). Em relação à imagem B dos 11 grupos que se referem às casas/prédios 4 destacam a particularidade de uma delas se encontrar em obras. Pude constatar que os alunos foram mais descritivos e enumeraram mais informação em relação à imagem mais antiga. Os alunos centraram a descrição da imagem em informações relacionadas com os edificios e seus pormenores. Na maioria dos casos, foi nesta primeira pergunta que os alunos mais escreveram e o que disseram permitiu-lhes responder mais

facilmente às outras perguntas. A maioria dos alunos limitou-se a enumerar o que viam, sem descreverem a vida, as acções. Surgiram apenas de forma esporádica algumas frases: *Carruagem puxadas por bois; pessoas montadas em cavalos; pessoas a ir buscar água; pessoas a encher potes; pessoas a lavar roupa.*

Em relação à segunda pergunta: “O que há de semelhante na imagem?”, identificaram como **semelhante** essencialmente elementos da arquitectura/urbanismo: o chafariz (11 grupos), as casas/prédios (11 grupos) e o castelo (7 grupos), em menor número a igreja (4 grupos).

Sobre as **diferenças** encontradas, terceira pergunta, aqui a categoria mais evidente foi a da arquitectura/urbanismo: os pormenores das casas (janelas, varandas, toldes/telhados); a igreja (7 grupos) que dizem não ter a torre, as casas/prédios (6 grupos), a parte debaixo do chafariz (6 grupos), as obras (5 grupos), seguida da categoria dos transportes, em que sobressai a referência à carrinha/carros (6 grupos), e às pessoas (5 grupos). Foram mais exaustivos na lista das diferenças do que nas semelhanças.

Em grande grupo os alunos exploraram as imagens, referiram as conclusões a que tinham chegado. Vários alunos foram referindo vários aspectos que tinham sido referenciados no trabalho de pares. Nesta discussão os alunos aperceberam-se que algumas das **interpretações** que realizaram sobre as imagens por vezes não eram as mais correctas, o que lhes permitiu compreender que pode haver várias interpretações acerca da mesma fonte e que umas podem ser mais correctas do que outras, trabalhando-se assim com os alunos a **interpretação**, a **crítica das fontes** e a **evidência histórica**. Por exemplo reconheceram que as pessoas não estavam a lavar roupa no chafariz mas que iam buscar água à fonte.

Constataram outras **semelhanças** e **diferenças** que não tinham registado na sua ficha. Nas **semelhanças** realçam principalmente as construções que se mantêm, ou seja os prédios que mantêm a mesma arquitectura como resume o Roberto Manuel: *Um castelo, o edifício do Largo do Paço, o chafariz e as casas.*

Em relação às **diferenças** realçam-nas nos **transportes** identificando **evolução** e **mudanças** no meio de locomoção surgindo vários comentários: *Os carros são diferentes. Os carros eram puxados por cavalos e por bois* (Paulo); *(Agora) São mais confortáveis* (Paulo); *A gasolina ou gasóleo* (Paulo). Também na **arquitectura/urbanismo** realçam alterações na fachada de alguns prédios, ao nível das varandas, janelas, telhados e sótão: *O sótão das casas, na maioria das casas tem assim*

uma parte mais alta (Anabela); *As varandas, as janelas* (Tiago). Mereceu atenção o pormenor das colunas (pilares) no edifício do Largo do Paço: *Aqui no Largo do Paço na imagem A as colunas estão fechadas e na B estão abertas* (José Marco). A estátua do chafariz mereceu grande destaque surgindo vários comentários: *Numa a estátua está virada para um lado e na outra está virada ao contrário* (José Nuno); *É diferente o chafariz na mais antiga a bordinha é de pedra e na outra tem escadas* (Anabela). Em termos **tecnológicos** e de **comunicações**, destacam por exemplo as antenas dos prédios, o marco de correio e a boca-de-incêndio, mas nenhum grupo se referiu aos fios eléctricos. Constatou-se que alguns alunos distinguem na imagem mais antiga **diferenças sociais** embora não tenham ainda consciência destas, assim surgem referências a mulheres a lavar no chafariz, ou a ir buscar água à fonte, a soldados e cavaleiros que um dos alunos designa de mosqueteiro.

Também na discussão em grande grupo a maioria dos alunos limitou-se a enumerar o que viam e poucos foram os que retiraram conclusões em termos de mudanças ocorridas entre o passado e o presente para o mesmo espaço. Reconhecem elementos que se mantêm e outros que são novos, mas o discurso não é explicativo.

A actividade seguinte consistiu na sequencialização de seis imagens de dois espaços de Braga, Avenida Central- Arcada (sequência A) e o Passeio Público da Avenida Central (sequência B) (Anexo 64). Distribuiu-se a cada um dos pares, um dos conjuntos das imagens dos dois espaços de Braga (conjuntos com seis imagens cada). Gravámos nos mesmos grupos da actividade anterior a discussão entre os pares de alunos para nos apercebermos do processo por eles seguido e dos argumentos apresentados para justificar a posição das imagens. Após terminada a tarefa de sequencializarem as imagens todos os pares foram entrevistados para justificarem a ordem das suas imagens, tendo sido esta gravada em áudio.

Analisando os resultados da sequencialização das imagens verificámos que oito grupos (seis pares e um grupo de três alunos) de um total de 11 grupos (e não 12 grupos nesta actividade porque dois alunos encontravam-se ausentes da sala em actividades de necessidades educativas especiais), ou seja 72,7% ordenaram de forma correcta as imagens sendo estes pares: Mariana e Bernardete; Belinda e José Marco; José Filipe e José Nuno; Manuel e Guilhermina; Catarina e Duarte; Anabela e Isidro; Marco Ângelo e Roberto Manuel e o grupo Rui Miguel, Patrícia e Inês, embora três pares o tenham realizado após a discussão alterando a posição de algumas imagens, enquanto os restantes pares o fizeram de imediato. Nos outros três pares de alunos as maiores trocas

verificaram-se nas imagens do meio. Assim o par Tiago e Alberto na sequencialização das imagens da sequência B (Passeio público) trocaram a posição de imagens com um intervalo de dois espaços, ou seja trocaram a 3.^a pela 5.^a imagem, enquanto no grupo do Ricardo Manuel, da Paula e da Irene na sequência A (Avenida Central) e no par Sílvia e Júlio Manuel com a sequência B (Passeio Público) a troca foi de um espaço entre a 2.^a e a 3.^a imagem.

Analisando comparativamente as justificações dos alunos para a série A (Avenida Central) e para a série B (Passeio Público) encontramos um padrão comum em ambos. Os alunos para sequencializarem as imagens serviram-se de várias estratégias. Uma das estratégias consistiu em comparar e procurar diferenças com base em indicadores da **cultura material** (habitação, ruas, vestuário das pessoas, etc.) e no **progresso tecnológico** (carruagens puxadas por cavalos, eléctrico, carros antigos, carros mais recentes, carros modernos). Alguns alunos compararam com base nestes indicadores (carros, roupas, edifícios), entre duas ou mais imagens simultaneamente, procurando assim exemplos de **progresso** ou **desenvolvimento**. Utilizaram frequentemente como estratégia de explicação a existência ou inexistência de determinados elementos da cultura material (por exemplo haver ou não haver ainda carros, ainda haver eléctricos ou no estilo dos carros), não só em relação ao presente, mas também entre imagens de épocas diferentes, revelador de uma concepção de **ideia de progresso linear**. Este padrão de comparar entre duas ou mais imagens simultaneamente e de as comparar com o presente foi identificado por Barton e Levstik (1996) em alunos do 3.º ano de escolaridade. Vários estudos similares de sequencialização de imagens que descrevemos na revisão de literatura (Barton e Levstik, 1996; Levstik e Barton, 1996; Hoge e Foster, 2002, verificaram que os alunos tomam decisões na sequencialização das imagens com base nos conhecimentos que têm sobre a vida social e material, conhecimentos adquiridos fora da escola. Outra das estratégias utilizadas foi o de procederem a explicações causais para justificar o posicionamento das imagens. Alguns alunos usaram como estratégia também o **suporte material da evidência**, o ser um desenho ou uma fotografia: a sépia, a preto e branco ou a cores, ou mesmo a qualidade das imagens. Nesta actividade de sequencialização os alunos deixam de evidenciar um padrão que ainda é muito comum quando se lhes pede para comparar duas imagens, o de simplesmente enumerar o que vêem na imagem. Levstik e Barton (1996) destacam que este último padrão de se limitarem a enumerar o que vêem deixa de aparecer a partir do 3.º ano em tarefas de sequencialização, e quando o fazem integram-no na

comparação entre imagens, enquanto que Hoge e Foster (2002) dizem ainda ser comum em alunos do 3.º e 5.º anos.

Apenas se descreve a justificação dada por um grupo de cada uma das séries (série A- Avenida Central e série B- Passeio Público). Por exemplo o par Mariana e Bernardete apresentam a seguinte justificação para a sequencialização da série A (Avenida Central): *Esta é mais antiga porque não há carros, aqui atrás acho que é o castelo de Santa Bárbara, o castelo agora é muito mais desenvolvido* (1.ª imagem); *Porque aqui tem estes animais a puxar os coches* (2.ª imagem); *Porque esta já tem comboios, as roupas lisas* (3.ª imagem); *Por causa destes carros e da cidade, já é mais recente um bocadinho* (4.ª imagem); *Por causa da roupa e destes carros, são mais recentes* (5.ª imagem); *Porque é de agora da Avenida e ainda por cima está a cores* (6.ª imagem).

Por exemplo o par Bruno e João Miguel apresentam a seguinte justificação para a sequencialização da série B (Passeio Público): *É esta porque está tudo em ruínas* (1.ª imagem); *Porque já evoluiu* (2.ª imagem); *Porque já tem cavalos a andar* (3.ª imagem); *Nestas já evoluiu. Nesta já começa a haver carros* (4.ª imagem); *e nesta já são mais modernos do que estes* (5.ª imagem) e *esta é na avenida* (6.ª imagem).

O posicionamento da 1.ª imagem da série A (Avenida Central), foi considerada por todos os pares de alunos como a mais antiga justificando alguns alunos pela inexistência de carros, enquanto outros se basearam no aspecto urbanístico, ser o chão ainda de terra batida, e outros invocaram a qualidade da fotografia. Em relação à série B (Passeio Público) todos os alunos se centraram no aspecto urbanístico o estar em terra batida, em ruína e com casas antigas.

O posicionamento da 2.ª imagem na série A (Avenida Central) foi justificado pelo meio de transporte ainda ser uma carruagem puxada por cavalos. Apenas um grupo invocou o tipo de suporte material, o ser uma fotografia a preto e branco. Em relação à série B (Passeio Público) alguns invocam também o meio de transporte visualizado, um coche puxado por cavalos, enquanto outros destacam também o jardim, o vestuário antigo das pessoas, e aqueles que se basearam no suporte material este induziu-os em erro por ser um desenho a cores e por isso levou-os a considerarem-na mais recente do que a 3.ª, o que justifica a troca entre a 2.ª e a 3.ª imagem. Esta constatação vem de encontro ao que Harnett (1993) verificou, que a cor das fotografias e o tipo de imagem pode-os induzir em erro.

O posicionamento da 3.^a imagem na série A (Avenida Central) foi justificado principalmente pelo meio de transporte visualizado, o eléctrico, que alguns designam erradamente de comboio, ou comboio eléctrico. Há grupos que acrescentam outros indicadores associados à **cultura material**, o vestuário mais moderno assim como as casas serem melhores, revelando uma **concepção de progresso**. Em relação à série B (Passeio Público) alguns invocam também o início dos transportes públicos como o eléctrico, mas também mudanças no jardim público.

O posicionamento da 4.^a imagem na série A (Avenida Central) foi justificado pelo meio de transporte diferente, aparecimento da circulação de carros, mas principalmente pela fonte no meio da praça, salientando que esta não é a mesma que a actual, construída recentemente onde outrora estava esta antiga. Apenas um grupo justifica pela inexistência: *Já não tem cavalos*. Em relação à série B (Passeio Público) alguns invocam principalmente mudanças nos transportes: *começam a aparecer carros antigos*.

O posicionamento da 5.^a imagem na série A (Avenida Central) foi justificado pela comparação com a 4.^a imagem em relação ao tipo de carros identificados como já sendo mais modernos que os anteriores. Outros acrescentam ainda o vestuário das pessoas, e um grupo invoca o suporte material, a qualidade da fotografia embora seja ainda a preto e branco. Em relação à série B (Passeio Público) todos os alunos justificaram a sua localização pela comparação dos carros, considerando estes mais modernos que os da 4.^a imagem.

A última imagem foi facilmente identificada nas duas séries por serem fotografias actuais e por conhecerem bem este espaço.

Com esta actividade pudemos verificar que os alunos:

- 1) quando comparam duas imagens a maior parte deles limita-se a enumerar o que vêem na imagem sem proceder a generalizações;
- 2) frequentemente comparam as imagens em função do que uma tem e outra não tem;
- 3) reconhecem permanências principalmente ao nível da arquitectura e urbanismo;
- 4) nas diferenças invocam principalmente o progresso ao nível dos transportes, mas também pormenores na arquitectura e urbanismo e nas acções das pessoas, reconhecendo assim mudanças ao longo do tempo;

- 5) alguns evidenciam já uma iniciação à interpretação e crítica das fontes, essenciais para a compreensão da evidência histórica;
- 6) alguns apresentam várias hipóteses de interpretação e reconhecem que umas são mais plausíveis do que outras;
- 7) alguns distinguem as imagens ao nível do suporte material da evidência: desenho e fotografia;
- 8) dizem muito mais na discussão oral do que registam por escrito, o que confirma as limitações dos estudos que se baseiam apenas em testes de “papel e lápis”, que não revelam na sua plenitude o conhecimento das ideias e concepções dos alunos e da capacidade de compreensão histórica.
- 9) quando sequencializam imagens do mesmo espaço utilizam várias estratégias: uma das estratégias consiste em comparar e procurar diferenças com base em indicadores do progresso tecnológico, da cultura material e alguns recorrem também ao suporte material da evidência;
- 10) quando se baseiam no suporte material da evidência podem ser induzidos em erro, o considerarem que a cor é sempre um elemento indicador de tempo mais recente do que a preto e branco, ou mesmo basearem-se na qualidade da imagem;
- 11) não precisam de conhecimentos históricos para ordenar correctamente as imagens, fazem-no com base nos conhecimentos informais que possuem sobre vários indicadores da cultura material e do progresso tecnológico;
- 12) sequencializam mais facilmente imagens que integrem indicadores do progresso tecnológico do que imagens em que predominam indicadores da cultura material;
- 13) usam com frequência vocabulário de tempo qualitativo para explicar a anterioridade ou posterioridade das imagens.

9.3.1.4. Actividades realizadas no 4.º ano de escolaridade

Na **actividade 1- Trabalho de projecto: Integrar a História local na História Nacional**, na 1.ª sessão⁶¹ os alunos em grande grupo exploraram várias imagens sobre os vestígios deixados pelos vários povos/civilizações que ocuparam a região de Braga (Anexo 65).

⁶¹ A análise e interpretação dos dados desta actividade realizaram-se com base no Diário de aula do 4.º ano de 11-10-05.

Comecei por projectar em acetato uma imagem da Citânia de Briteiros, a qual despoletou uma interessante discussão sobre a importância dos vestígios arqueológicos para a **construção do conhecimento histórico** sobre estes povos e o papel que os arqueólogos têm nessa construção a partir destes vestígios. Pude constatar um enorme interesse por parte dos alunos, ao **colocarem questões**, apresentarem **hipóteses** face a vários problemas e ao realizarem **deduções e inferências**.

Quando questionados sobre o que poderiam dizer acerca destas construções da Citânia de Briteiros realizaram várias **interpretações** e apresentaram várias **hipóteses**. Sobre as duas casas reconstruídas, inicialmente não se aperceberam que estas eram reconstruções explicitando alguns comentários em que as descrevem. Por exemplo a Anabela refere que: *Estas casas estão inteiras*. Esta constatação levou esta aluna a pensar que esta fotografia seria já antiga, ao justificar o ainda estarem de pé estas casas, justificando: *Que a fotografia deve ser antiga porque se fosse agora as casas já estariam destruídas*. Outras interpretações surgiram de vários colegas um pouco nesta linha de pensamento, que revelam dificuldade em perceber que por vezes se procedem a reconstituições sobre os vestígios arqueológicos para isso procurei que eles compreendessem a importância deste tipo de fontes para a construção do conhecimento histórico e em particular destes primeiros povos, os pré-celtas. Vários alunos constataram que as casas de baixo estão destruídas, tendo-lhes sido explicado que estas foram reconstruídas, e quando questionados sobre como os arqueólogos sabiam como terão sido estas construções alguns alunos revelaram dificuldades em entender ainda como se constrói o conhecimento do passado, e neste caso concreto a partir de vestígios arqueológicos. Assim neste sentido procurei que colocassem outras hipóteses, argumentassem a favor ou contra e apresentassem outras interpretações:

Inv: (...) *Os arqueólogos tentaram reconstruir como seriam as casas.*

Isidro: *Se calhar viram numa fotografia como eram as casas antes.*

Inv: *Achas possível terem visto isso numa fotografia?*

Vários discordam desta hipótese levantada pelo Isidro.

Bernardete: *Não é possível porque as fotografias são recentes, antes não havia máquinas fotográficas.* (D. A. 4.º ano 11-10-05)

Procurei mais uma vez aproveitar para iniciar os alunos no método de construção do conhecimento histórico e a partir da explicação dada como os arqueólogos reconstruíram estas casas questionei-os sobre a forma das casas, tendo a Sílvia imediatamente dito: *Tem a forma de um moinho*, acrescentando o Marco Ângelo: *É*

cilíndrica. O Roberto Manuel acrescenta ainda: *São circulares e o telhado é em forma de cone e em palha*. Expliquei que realmente o telhado era em palha ou em colmo e logo o Tiago coloca de forma pertinente a questão: *Como é que eles sabiam de que era feito o telhado?*, à qual responde o Ricardo Manuel propondo como hipótese: *Se calhar descobrirem por baixo das pedras restos de palha*, evidenciando o aluno compreender a importância da procura da **evidência histórica**, tarefa realizada pelos historiadores e arqueólogos para a construção do conhecimento histórico. A partir da reconstituição das casas o Ricardo Manuel deduziu sobre como seriam esses povos: *Se calhar eram baixos, por causa da porta*. E acrescenta que estes povos: *Podiam ser mais bárbaros*, justificando com a própria tipologia de construção: *Por causa das casas de pedras, os telhados de palha*. E ao compararem-nos com os romanos vários alunos referiram que: *Estes eram mais pobres*, no sentido de menos desenvolvidos. E a Bernardete justifica esta afirmação com o comentário: *As casas eram pequenas e os romanos tinham grandes casas*. O Tiago questiona-me sobre o processo que eles usavam para a construção das casas: *Como é que eles colavam as pedras?* E o José Marco estabelece uma **relação causal** (causa-efeito) ao deduzir como viviam as pessoas na época nestas habitações: *Deviam viver poucas pessoas. Quase que devia ser cozinha, cama, tudo no mesmo espaço*, revelando empatia histórica, pela capacidade imaginativa de recriar e compreender o passado perante as evidências históricas apresentadas (Lee e Shemilt, 1984). Na discussão que se seguiu constatei que alguns alunos ficaram surpreendidos pelo facto de estes povos não terem camas e dormirem em cima de uma pedra. Outros alunos sugeriram que podiam pôr peles, mas alguns insistiram que podiam construir camas em madeira, dedução realizada à luz do quotidiano/presente.

A visualização de outras imagens de alguns achados arqueológicos encontrados na Citânia de Briteiros permitiu ao alunos compreender como estes povos viviam e os conhecimento que já possuíam, o que os levou a procurar evidências a partir destas fontes o que lhes permitiu concluir que não eram tão atrasados como inicialmente pensavam. Sobre a razão de construírem os castros no alto dos montes o Marco justifica estabelecendo uma **relação causal**: *Para ver se eram atacados*. Relacionando o tipo de construção com os conhecimentos técnicos e o meios da época ao afirmar: *Eles não conseguiam fazer casas melhores do que estas*. Da visualização de várias imagens de objectos encontrados (imagem de peças de cerâmica, taça de vidro, brincos), o Roberto Manuel infere: *Pratos, jarros ... Não eram tão ... Faziam mais coisas do que eu pensava que sabiam fazer. Não sabia que eles sabiam fazer algumas coisas, de cerâmica talvez*,

mas aquela coisa (os brincos) A Anabela comenta sobre a taça de vidro que foi reconstituída: *Uma taça de vidro e tem assim uns pedaços coladinhos e tem assim uns feitios.* Deduzem que este povo já sabia trabalhar o vidro, o barro e o metal através da observação destes objectos. Em relação à imagem do balneário pré-romano na estação de caminho de ferro, vários alunos disseram terem-no já visitado e sabiam a sua localização, assim como o **localizaram temporalmente** como sendo do período antes da chegada dos romanos, por ser pré-romano, como afirma o José Filipe: *É antes dos romanos.* Procurei saber se sabiam como se chamavam esses povos, uma das alunas diz serem os Bracarenses, emendei e disse-lhe que estes povos eram os Brácaros. Interoguei-os sobre o nome dado pelos romanos à cidade de Braga. O Isidro comenta: *A nossa professora já falou, mas já não me lembro,* o que permite verificar que muitos conteúdos que são transmitidos de forma expositiva nem sempre são assimilados por todos e se transformam em conhecimento efectivo, o que reforça a importância das metodologias construtivistas em que o aluno tem um papel central no processo de aprendizagem. No entanto, a Anabela manifesta conhecer o nome da cidade fundada pelos romanos: *A cidade chamava-se Bracara Augusta.* A aluna relaciona o nome de Bracara com os Brácaros e logo outros associam o nome Augusto aos romanos, tendo-lhes sido explicado posteriormente que a cidade foi fundada por César Augusto. Nesta discussão alguns alunos **colocaram várias questões.** O Tiago quis saber por que é que se mudou o nome de Bracara Augusta para Braga. A visualização das ruínas do Alto da Cividade reconhecidas por vários alunos por já as terem visitado levou o Ricardo Manuel a colocar uma pergunta que parece revelar a dificuldade de entender a **passagem do tempo** através destes vestígios: *Como é que enterraram as ruínas?* Ouviram com atenção as explicações dadas. Novamente a Anabela interveio e descreve parte do que se lembrava da visita que tinha realizado a este espaço: *Há uma parte onde se vê bem uma banheira redonda onde se sentavam à volta.* Uma das alunas perguntou para que serviriam as pedras (colunas) que se vêem no chão. As explicações sobre como funcionavam estas termas despoletaram um diálogo entre alunos em que vários manifestaram conhecimentos sobre a escravatura alguns deles referem mesmo tê-los adquiridos em filmes visualizados mesmo na catequese: *Na catequese o ano passado vi um filme que mostrava escravos que queriam fugir* (Isidro); *Os povos que atacavam depois eram escravos deles* (Marco) e manifestaram repúdio sobre esta prática na época: *Eram obrigados a trabalhar desde muito novos. A escravidão não tem muita piada* (Anabela). Através desta discussão demonstrarem terem já conhecimentos sobre a

escravatura, o que é, como é que os povos se tornam escravos, a sua condição (sem direitos, sem liberdade), revelando **empatia histórica**, mas tendo por base valores e crenças contemporâneas e interpretando o passado a partir dos seus valores e crenças e não à luz da época. As várias imagens das ruínas do Alto da Cidade e dos vestígios arqueológicos da Citânia de Briteiros funcionaram também como motivação para a posterior visita de estudo que iria ser realizada a este espaço e ao Museu D. Diogo de Sousa onde iriam ver vários vestígios destes povos, a reconstrução de várias peças e a sua preservação.

Com esta actividade pudemos constatar que:

- 1) a exploração de algumas imagens referentes a vestígios de povos que ocuparam a região de Braga revelou um enorme interesse e curiosidade por parte dos alunos que colocaram perguntas pertinentes, hipóteses sobre o que observaram e realizaram deduções e inferências;
- 2) os alunos procederam a deduções e inferências, interpretam os objectos com base na evidência histórica;
- 3) os alunos foram capazes de apresentar explicações plausíveis e a estabelecer relações de causalidade;
- 4) demonstraram alguns conhecimentos que tinham sobre o assunto, adquirido em contexto de aprendizagem escolar e não escolar e aplicaram esses conhecimentos a estas novas situações;
- 5) a observação destas imagens permitiu que contactassem indirectamente com vestígios deixados por vários povos de diferentes épocas, preparando-os para a observação de objectos reais e diferentes tipos de vestígios destes povos.

A 3.^a sessão⁶² da **actividade 1- Trabalho de projecto: Integrar a História local na História Nacional**, consistiu na apresentação de um diaporama sobre os romanos e a fundação de Bracara Augusta, apresentado por um monitor da Unidade Pedagógica do Museu D. Diogo de Sousa que se deslocou à escola. Várias imagens projectadas referiam-se principalmente à vida quotidiana na época dos romanos. À medida que ia mostrando os vários diapositivos, explorava-os colocando-lhes perguntas, completando as respostas com explicação detalhada, mas acompanhada também por uma certa

⁶² A análise e interpretação dos dados desta actividade realizaram-se com base no Diário de aula do 4.º ano de 26-10-05 e nos trabalhos dos alunos.

dramatização quando por exemplo se colocou no papel de duas personagens, Astérix e Obélix, o que captou ainda mais a atenção dos alunos. Inicialmente estabeleceu com os alunos um diálogo com o objectivo de perscrutar os conhecimentos prévios que os alunos tinham sobre Bracara Augusta. Pudemos constatar que os alunos aplicaram **conhecimentos históricos** que tinham aprendido em sessão anterior, o que causou espanto e admiração do monitor, tendo este comentado até no final da sessão que estes alunos demonstraram interesse e conhecimentos que geralmente alunos do mesmo ano não costumam revelar e disse ter já mostrado este diaporama a alunos de vários anos de escolaridade.

Os alunos aplicaram conhecimentos históricos aprendidos sobre a origem do nome da cidade de Braga, a evolução do seu nome, sobre os Brácaros e os castros como podemos constar no seguinte extracto do diário de aula:

Monitor: *Mas a cidade é Braga ou Bracara Augusta?*

Ricardo Manuel: *Antigamente era Braca Augusta.*

Roberto Manuel: *Antigamente a cidade chamava-se Bracara Augusta agora chama-se Braga.*

Monitor: *Estou confuso! Então a cidade muda de nome?*

Vários: *Sim.*

Marco: *Porque um dos povos chamavam-se Brácaros.*

Isidro: *Eles eram de Braga.*

Monitor: *Ouçó falar muito na História de um tal Augusto ...*

Vários: *Era um imperador romano.*

Monitor: *De donde vieram os romanos?*

Isidro: *De outros países.*

Vários: *De Roma. (D. A. 4.º ano 26-190-05)*

Ao mostrar um mapa do império romano procurou que os alunos **deduzissem** como teriam chegado os romanos a Braga. Deste diálogo apercebemo-nos que alguns alunos ainda não pensam em termos temporais dos meios de transporte que na época podiam ser usados, ao referir por exemplo o Tiago o avião, o que gerou na turma até risos. O Marco interveio e explicou como se deslocavam os exércitos: *A pé. Tinham umas carroças puxados a cavalos. Às vezes até eram homens que puxavam.*

Marco: *A pé. Tinham umas carroças puxados a cavalos. Às vezes até eram homens que puxavam.*

Quando lhes foi perguntado onde viviam os Brácaros os alunos souberam **explicar** muito bem com base nos **conhecimentos adquiridos** a partir da exploração da imagem da Citânia de Briteiros analisada na sessão anterior. O Isidro descreve essas habitações: *Viviam em casinhas pequeninas feitas de pedra e com telhado de palha. E o*

Marco destaca o seu interior: *Era tudo junto*, quando o monitor lhes perguntou como eram as divisões da casa.

Também quando visualizaram o balneário de Santa Maria de Galegos em Barcelos foram capazes de explicar a sua função por comparação com o balneário da Citânia de Briteiros.

O monitor quando descreveu os soldados romanos procurou que os alunos descrevessem em que contextos hoje podiam ainda ver soldados romanos. Nenhum foi capaz de responder e só quando lhes falou das procissões do Senhor dos Passos e da Semana Santa é que alguns associaram os soldados romanos à época de Jesus Cristo. Esta associação permitiu-lhes situar **cronologicamente** na época o assunto que estava a ser discutido.

Das várias imagens projectadas os alunos tecem comentários, reconhecendo alguns desses espaços e descrevem-nos: *É o coliseu* (Marco); *Eu nas férias fui a Roma e vi o Coliseu e está todo em ruínas* (Isidro). Em vários momentos o monitor procurou que os alunos realizassem **inferências** e **deduções** a partir das imagens visualizadas, como por exemplo parte do extracto do diário o demonstra em relação a uma imagem onde se vê umas pedras que vão de um lado a outro do passeio e que estão separadas entre si:

Monitor: *Porque será que colocavam estas pedras na estrada?*

Ricardo Manuel: *É tipo uma passadeira.*

Monitor: *Porque não juntavam as pedras?*

Anabela: *Para os carros passarem.* (D. A. 4.º ano 26-10-05)

Em relação a uma outra imagem em que lhes é mostrado o peristilo de uma casa romana, interrogou-os sobre a finalidade do “tanque” que estava na entrada da casa. Os alunos procederam a várias **interpretações** e realizaram **inferências**, com base na **análise da evidência** proporcionada pelas fontes icónicas. Assim, por exemplo o Isidro sugeriu: *Era para os imperadores tomarem banho*, enquanto a Anabela depois de ter visualizado uma outra imagem com todo o peristilo da casa e ter verificado que este não era coberto tenta explicar a sua função: *O tanque é uma espécie de chafariz. Era para apanhar a chuva.*

Uma outra sequência de imagens de mosaicos despertou-lhes a curiosidade e permitiu realizar **inferências**. Quando lhes mostrou o mosaico do Minotauro (Labirinto) o Roberto Manuel procede à interpretação desta fonte e infere: parece um labirinto. O monitor explica que é mesmo um labirinto.

O interesse e a participação da turma foi aumentando principalmente quando foram projectadas várias imagens sobre a vida quotidiana dos romanos, e alguns alunos aplicaram conhecimentos adquiridos sobre este tema através de filmes e documentários visualizados. Vários alunos do sexo masculino manifestaram conhecimentos sobre as lutas dos gladiadores realizadas nos anfiteatros, e justificaram esses seus **conhecimentos pelos filmes** que já viram, referiram-se ao filme “O Gladiador”, descrevendo essas lutas como o faz o Ricardo Manuel: *Os gladiadores às vezes lutavam contra animais*. O Marco Ângelo identifica para que servia o circo: *Já sei! Era para as corridas de carros puxadas por cavalos*, pois já tinha visto em filmes cenas destas.

Em relação a várias imagens das termas, aqui também manifestaram os seus conhecimentos, não só sobre a sua função, por quem eram frequentadas, mas também utilizaram e explicaram termos específicos como o caldário: *o caldário era onde estava muito quente, estava muito calor, estava a escaldar* (Anabela); o frigidário e o tepidário. Mais uma vez os alunos se manifestaram contra a situação dramática dos escravos, repudiando esta condição, mas à luz dos nossos dias, manifestando ideias de **empatia histórica**.

Com esta actividade pudemos concluir que:

- 1) os alunos quando questionados a partir de fontes icónicas, revelaram capacidade de realizar inferências e deduções, sugeriram várias hipóteses na interpretação das fontes com base na análise das evidências;
- 2) aplicaram conhecimentos históricos sobre o assunto adquiridos em sessões anteriores, mas também conhecimentos adquiridos em contextos não formais, pelos *media*, em filmes e documentários, e um dos alunos refere mesmo ter visitado o Coliseu em Roma;
- 3) revelaram competências de leitura e interpretação de fontes icónicas trabalhadas em várias sessões, essenciais para uma melhor compreensão histórica.

Na sessão 5⁶³ da **actividade 1 - Trabalho projecto: Integrar a História local na História Nacional**, a partir das fotografias tiradas na visita de estudo ao museu D. Diogo de Sousa e às Termas Romanas do Alto da Cividade os alunos em trabalho de

⁶³ A análise e interpretação dos dados desta actividade realizaram-se com base no Diário de aula do 4.º ano de 03-11-05 e no trabalho dos alunos.

pares legendaram-nas aplicando conhecimentos adquiridos ao longo da visita de estudo e sequencializaram-nas de acordo com os vários momentos da visita de estudo. Ao todo foram legendadas 35 fotografias, três por cada par de alunos recorrendo aos apontamentos que tiraram durante a visita de estudo a partir das explicações dos técnicos, do diário da visita que escreveram, de toda a documentação facultada e com base na discussão oral entre eles. Posteriormente construíram dois cartazes, uma da visita de estudo ao Museu D. Diogo de Sousa e outro às Ruínas do Alto da Cividade.

Ao longo do processo de análise, exploração e discussão entre pares pude constatar o entusiasmo e satisfação sentida pelos alunos que revelaram uma aplicação extraordinária dos conhecimentos aprendidos, o que provocou uma verdadeira admiração da minha parte e da professora Mariana, ao verificar o grau de precisão da informação transmitida pelos alunos a partir dos comentários às fotografias.

Os alunos foram capazes de localizar na planta das Ruínas do Alto da Cividade vários espaços fotografados e descrevê-los, revelando competências na leitura de plantas, enquanto por exemplo um dos alunos, o Isidro, que faltou à visita teve dificuldades nesta tarefa. Esta constatação levou-nos a registar em comentário no diário de aula: *Parece que de algum modo a visualização dos espaços ao vivo contribui para uma melhor compreensão da sua representação e leitura em mapas e plantas.*

Os alunos promoveram interessantes discussões entre eles, utilizaram **vocabulário específico** quando se referiram a determinados espaços, como por exemplo o faz o Roberto Manuel: *Aqui esta aqui parece o frigidário, só que este aqui parece que é o sítio onde aqueciam a lareira e este aqui não tem nada. E este aqui estava na mesma altura que os outros.* Em relação a outra imagem o Ricardo Manuel procede a uma **explicação causal** para justificar que se tratava do caldário: *Nós estávamos a discutir e achamos que esta é o caldário, porque está mais perto da água quente. Esta está mais longe.* Outros alunos identificaram também a piscina, o tepidário, as condutas de água, etc.

Também durante esta actividade vários alunos foram colocando questões pertinentes, umas associadas à **explicação histórica** e outras sobre **compreensão temporal**, associadas ao tempo histórico. O José Filipe que explorava a imagem onde estavam a realizar ainda escavações, e pensam os arqueólogos ser o anfiteatro, colocou uma questão que talvez também os próprios arqueólogos a tenham feito, procurando explicações para o facto: *Porque é que eles construiriam o teatro junto das termas?*, tendo-lhe sido demonstrado que por vezes as **explicações** que são dadas pelos

arqueólogos são provisórias (**provisoriedade**), e que o conhecimento histórico sobre um determinado assunto ou espaço se pode alterar à medida que novas evidências históricas vão surgindo.

Também nesta actividade a Sílvia coloca uma pergunta pertinente que revela de certa forma uma interrogação de **ordem temporal** ao procurar saber da **contemporaneidade** entre estes dois povos, os Brácaros e os Romanos: *Os Brácaros usavam estas termas?*

Em relação às fotografias tiradas no Museu D. Diogo de Sousa registaram na legenda de algumas das fotografias os processos usados pelos arqueólogos para a construção do **conhecimento histórico** a partir da interpretação das evidências históricas. Por exemplo o par Manuel e Bruno descreveram com pormenor o que vêem nas fotografias e escreveram na legenda: *Os cacos quando são encontrados são colocados em sacos de plástico para depois serem lavados e estudados* e numa outra fotografia colocaram como legenda: *Os cacos estão marcados de onde são e quando são*. Numa outra imagem descrevem os cuidados a ter com este tipo de vestígios: *Os únicos materiais que são lavados são cerâmicos e depois eram secos*, tendo acrescentado as **razões** porque os metais não podiam ser lavados, **justificando** que estes se podiam desfazer em pó.

Com esta actividade constatámos que:

- 1) o trabalho de pares permitiu uma melhor análise das fotografias e parece ter contribuído para que os alunos através da discussão entre eles se recordassem de pormenores da visita.
- 2) este exercício permitiu verificar que os alunos depois de uma visualização no local são capazes de descrever com pormenor situações vividas e observadas, realizar inferências, discutir, argumentar e contra-argumentar;
- 3) alguns alunos tiveram mais dificuldades em expressar por escrito as ideias correctas que apresentaram;
- 4) as crianças desta faixa etária são capazes de ler mapas e plantas se para isso forem orientadas com actividades concretas onde tenham que utilizar estes instrumentos;
- 5) esta actividade contribuiu para que fossem sistematizados alguns conteúdos explicados na visita de estudo sobre os romanos, a herança deles, os seus vestígios e as reconstituições, o papel da arqueologia e da história no conhecimento do passado;

6) foram também sensibilizados para a preservação do património.

Na 6.^a sessão⁶⁴ **actividade 1- Trabalho projecto: Integrar a História local na História Nacional**, os alunos em trabalho de grupo aprofundaram conhecimentos sobre a vida quotidiana na época dos romanos. Cada grupo trabalhou um tema da vida quotidiana na época dos romanos, tendo-lhes sido entregue a cada grupo um dossier com um texto síntese informativo e várias imagens sobre o tema a ser trabalhado (Anexo 66). A partir da informação analisada com base nos materiais fornecidos cada grupo teve que legendar um conjunto de imagens e construir um cartaz síntese do seu tema. Os temas trabalhados pelos alunos foram: A criança na época romana (Anexo 66 a); A habitação no tempo dos romanos (Anexo 66 b); A alimentação no tempo dos romanos (Anexo 66 c); O vestuário no tempo dos romanos (Anexo 66 d); Os divertimentos no tempo dos romanos (Anexo 66 e); A saúde e higiene no tempo dos romanos (Anexo 66 f). Procurámos analisar de que modo os alunos utilizam diferentes tipos de recursos (textos escritos e fontes icónicas) para a construção do conhecimento histórico e que tipo de compreensão histórica os alunos apresentam através da sistematização de informação quando legendam imagens sobre o tema explorado e constroem um texto síntese (Anexo 66 g).

Num primeiro momento cada grupo analisou a documentação entregue, leram-na, analisaram-na, discutiram, argumentaram e contra-argumentaram diferentes pontos de vista principalmente em relação às fontes icónicas.

Enquanto circulava pelos grupos fui-me apercebendo que quase todos ficaram bastante admirados com certos hábitos dos romanos tecendo comentários que reflectem uma visão do passado à luz dos hábitos e costumes do nosso tempo, atitude que Wineburg, (citado por Lee e Ashby (2001, p. 27) designa de **presentismo**. Por exemplo o grupo 6 que trabalhou o tema da saúde e higiene ficaram admirados com o que a Mariana refere: *Aqui diz que os romanos usavam raramente o sabão, usavam azeite*, e demonstraram até um certo sentimento de repúdio através da expressão usada: *que nojo*. Mas destacaram também uma outra **diferença**, a das casas de banho serem públicas como comentou a Sílvia: *Eram públicas*. E a Margarida indica no texto como estas eram

⁶⁴ A análise e interpretação dos dados desta actividade realizaram-se com base no Diário de aula do 4.º ano de 10-11-05 e nos trabalhos dos alunos.

designadas: *Está aqui, eram latrinas. Aqui diz que não iam sozinhos, iam 16 pessoas.* Identificaram no entanto **semelhanças** com o presente: *Nesta aqui já diz que os homens usavam perfume e maquilhagem* (Mariana).

O grupo 3 que trabalhou a alimentação, ficaram admirados por encontrarem certos hábitos alimentares nos romanos que ainda **permanecem** nos nossos dias ao referirem: *Eles comiam tripas!* (Isidro); *Comiam caracóis* (José Marco). O mesmo aconteceu com o grupo 5 que trabalhou o tema dos divertimentos, ao verificarem nos materiais explorados (texto informativo e fontes icónicas que alguns dos divertimentos eram em parte **semelhantes** a alguns jogos que ainda hoje nós jogamos, referindo mesmo o nome desses jogos como sendo jogados pelos romanos, como as damas, o xadrez: *Jogavam ao xadrez, às damas, ao labirinto do Minotauro* (Roberto Manuel); *Havia o jogo do soldado que era a mesma coisa que o jogo do xadrez* (Manuel), mas destacaram outros que eram **diferentes**, salientando o jogo dos ossos e do Minotauro.

Também o grupo que trabalhou a vida da criança encontrou **diferenças** na educação das crianças, quer a nível social quer entre géneros. Assim o Miguel Ângelo destaca: *A educação entre os rapazes e as raparigas era diferente.* O Marco Ângelo acrescenta que os rapazes podiam estudar, *até aos 13-15 anos.* Destaca diferenças sociais, os de condição social inferior: *Os rapazes podiam ir para a rua,* enquanto que os de estatuto social superior: *Tinham amas.* Perguntaram o que era um pedagogo e o ábaco, orientei-os para procurar a resposta no dossier, quer no texto quer nas imagens que ilustravam o ábaco e outros materiais didácticos. Reconhecem que o ábaco era um material pedagógico para realizar operações matemáticas e que é **semelhante** ao que ainda se utiliza nos nossos dias em matemática.

O grupo que trabalhou a habitação, também identificou **diferenças** na habitação de acordo com o estatuto social. Assim em relação a uma das imagens o José Nuno afirma: *Representa uma vila romana,* acrescentando a Irene que nela habitavam os ricos, acabando por escrever na legenda: *Representa uma vila romana que era uma habitação dos ricos.* Noutra imagem identificaram os apartamentos que eram onde habitavam os pobres como refere o José Nuno: *É um bloco de apartamentos.* Descrevem também a imagem de uma cozinha construindo a seguinte legenda: *Representa uma cozinha romana com um fogão, vários alimentos e potes de cerâmica.* Não identificam no entanto os alimentos: as cebolas, as peças de caça, etc. Em relação à sala romana, inicialmente apenas tinham escrito: *Representa uma sala de jantar dos*

ricos, acrescentando posteriormente o José Nuno que nela se via: *Um sofá, cadeiras, mesas.*

O grupo que trabalhou o vestuário reconheceu que através do vestuário romano se podia identificar o estatuto social das pessoas na época. O Paulo identificou o imperador pelas suas vestes: *O imperador vestia a toga roxa. (...), enquanto os outros homens vestem túnicas brancas, e as mulheres se vestiam: Com túnicas vermelhas, cor de laranja* (Ricardo Manuel).

O texto informativo não continha qualquer tipo de explicação acerca de algumas das imagens distribuídas. Procurei verificar em que medida os alunos eram capazes de deduzir qual a sua função, formular hipóteses, ou simplesmente colocar perguntas: O que é? Para que serve? Por exemplo o grupo 6 (saúde e higiene) perante a imagem que representava uma colher de bronze não sugerem possíveis explicações sobre a sua função, simplesmente limitam-se a perguntar para que servia, enquanto por exemplo o grupo 2 (habitação) intrigou-os para que serviria a armela, apresentando várias **hipóteses de interpretação**. O José Nuno explica para quê é que lhe parece servir: *Como quadro*, enquanto para o Júlio Manuel serve: *Para uma luz*, o Júlio Manuel ainda tenta apresentar outra hipótese: *Ah! é uma fechadura da porta*. No entanto não tiveram dificuldades em justificar a função das lucernas: *É para a luz*, explica o José Nuno.

Constatámos que por vezes os alunos recolhem mais informação no texto informativo, do que na exploração da imagem, sem se aperceberem que a imagem não representa fielmente o que é descrito no texto escrito. Um desses casos verificou-se no grupo que trabalhou a alimentação e que na imagem referente ao banquete escreveram na sua legenda: *Vemos um banquete romano, onde os homens comiam geralmente deitados e as mulheres sentadas*, embora na imagem se vejam também as mulheres deitadas, o que prova que se basearam também no texto escrito e reconheceram **perspectivas diferentes** sobre o mesmo assunto em fontes diversas. Noutras imagens para além de descreverem o que vêem realizaram várias **inferências** sobre os seus hábitos alimentares e até a condição social da pessoa que os transporta: *nesta imagem vemos um mosaico, que é um romano a transportar vários legumes e frutos* (Duarte); O mesmo aluno especifica a condição social desse romano, que para ele provavelmente é um escravo: *Vemos um escravo romano a levar frutos*. O Isidro acrescenta que: *Mas eles também comiam legumes*. Outros alunos acrescentam outros alimentos: *Neste mosaico vemos peixe, carne ...parecem frutos* (Alberto); *Parecem ser navalhas* (José

Marco); *Parecem frutos que estão numa árvore. Parecem bananas. Isto parece camarão* (Isidro); *Parece um pássaro. É um frango* (Alberto); *Lulas e legumes* (Duarte).

Antes de cada grupo realizar o seu cartaz, com as imagens seleccionadas procedi à leitura das legendas para verificar o grau de correcção e o tipo de informação que escreveram acerca delas. Nesta fase as legendas evidenciavam que tinham sido melhoradas e com um maior rigor, quer a nível do português, quer a nível de conteúdo histórico, revelando uma apropriação por parte dos alunos de conhecimentos históricos, mas também maior capacidade de descrição e de inferência. Cada grupo construiu um poster síntese sobre cada um dos temas.

Esta actividade permitiu verificar que os alunos:

- 1) sobre várias aspectos da vida quotidiana da época romana reconheceram semelhanças/permanências de certos hábitos e costumes no presente, tomando consciência que a evolução nem sempre significa progresso, mas que pode haver continuidade de certas práticas ao longo dos tempos;
- 2) destacaram determinados hábitos que foram considerados como de uma alimentação diversificada;
- 3) destacaram situações que reflectem diferenças nos costumes e hábitos e que são próprios de uma determinada época;
- 4) em alguns casos interpretaram esses hábitos e costumes à luz dos nossos dias considerando-os estranhos, bizarros, sendo o “presentismo” uma ideia comum nas crianças deste nível de escolaridade;
- 5) reconheceram simultaneidade de situações na mesma época, através da identificação de diferenças sociais expressas na habitação, na educação (rapazes e raparigas), no vestuário, nos divertimentos, na alimentação;
- 6) elaboraram inferências e deduções a partir de fontes icónicas;
- 7) o discurso oral foi muito profícuo e conseguiram fazer as legendas com as ideias chaves.

Na **actividade 2 - A formação de Portugal a partir da lenda de Egas Moniz**⁶⁵, para além de explorarem a lenda, foi distribuído aos alunos um dossier com vários

⁶⁵ A análise e interpretação dos dados desta actividade realizaram-se com base no Diário de aula do 4.º ano de 24-11-05 e nos trabalhos dos alunos.

documentos escritos e icónicos (Anexo 67). Confrontaram a informação do texto escrito da lenda com outras fontes, nomeadamente imagens do túmulo de Egas Moniz e informação do texto do Dicionário de História de Portugal sobre Egas Moniz. Intrigou-os existirem dois túmulos, tendo o Marco Ângelo perguntado: *porque é que ele tem dois sepulcros?* Expliquei que um era mais antigo e que mais tarde lhe tinham feito outro maior. Alguns alunos perante esta explicação procuraram **evidências** que lhes permitisse reconhecer visualmente qual dos túmulos era o mais antigo (**tempo qualitativo**) e identificaram **diferenças** nas representações cénicas, no túmulo mais antigo disseram que as figuras representadas eram toscas e pouco perceptíveis mas que pareciam representar a mesma cena que a mais recente, no entanto na arca tumular de Egas Moniz as cenas esculpidas em alto-relevo relatavam a viagem de Egas Moniz a Toledo com a corda ao pescoço acompanhado da sua família mas com maior realismo, o que os levou a concluir que a lenda relata factos reais que outras fontes comprovam, ou seja a **veracidade dos factos**.

No dossier distribuído aos alunos constavam vários documentos: a genealogia de D. Afonso Henriques, representações icónicas de D. Afonso VI, D. Afonso VII, D. Henrique, D. Raimundo, D. Urraca, D. Teresa e do busto de D. Afonso Henriques, mapa dos reinos da Península Ibérica e mapa da reconquista. Analisaram o dossier durante alguns minutos e em pares discutiram sobre os vários documentos. Em grande grupo dialogou-se sobre cada uma das imagens. Ao analisarem as imagens destas personagens os alunos são reportados para a época, promovendo-se a **empatia histórica**. Procurou-se que os alunos ao explorarem estas gravuras com os retratos de personagens históricas se apercebessem que estavam a trabalhar com **fontes históricas** e por isso estas são **fontes de evidência histórica**, diferentes da lenda. Descreveram o vestuário que era usado na época, reconheceram **diferenças** nobiliárquicas pela posse ou não de símbolos de realeza, reconhecendo que D. Afonso VI e D. Afonso VII são reis por estarem sentados no trono, terem bastão (cepro) e coroa enquanto D. Raimundo e D. Henrique são condes, sem os símbolos da realeza. Uma observação detalhada destas imagens permitiu-lhes **inferir** que estes símbolos da realeza eram os mesmos e passavam por várias gerações. O José Nuno comenta em relação à pintura de D. Afonso VI e D. Afonso VII: *Aqui eles parecem ser iguais, porque aqui tem tipo um bastão, a coroa também tem*. O aluno identifica elementos comuns às duas pinturas: *aqui a coroa parece igual*. Também o bastão (cepro) é identificado como sendo o mesmo embora não esteja representado na mesma mão. Através da pintura deduzem a idade dos

monarcas quando foram pintados, estabelecendo para isso uma **relação causal**, D. Afonso VI mais velho com *barba cinzenta* enquanto D. Afonso VII tinha ainda a *barba preta*.

Alguns alunos usaram a qualidade das pinturas (**suporte material da evidência**) para as **datar em termos qualitativos**, para justificar que a imagem de D. Afonso VI era um pouco mais antiga do que a de seu neto D. Afonso VII, surgindo vários comentários: *Esta imagem está mais retocada do que a outra; É um bocadinho mais recente*. O José Nuno acaba por concluir que as pinturas são **contemporâneas**, da mesma época, por serem parecidas.

Ao nível do vestuário da realeza descrevem-no ao pormenor e utilizaram já termos específicos como manto, túnica. O calçado suscitou vários comentários, a uns pareceu-lhes que estavam descalços, enquanto outros os associaram a uma espécie de pantufa em tecido e com a forma bicuda.

Relativamente à imagem de D. Raimundo inferem pela **evidência da fonte** que este pertencia à realeza mas não era rei porque não tinha coroa nem ceptro, mas estava sentado no trono e em vez do ceptro tinha uma espada e um documento na outra mão. Quando questionados por que não teria o ceptro nem a coroa (símbolos da realeza) o Rui Manuel procede a uma **justificação interpretativa**: *ele é conde não é rei*. Relacionaram a espada que tem numa das mãos como simbolizando o seu papel na reconquista. Em contrapartida inferiram que D. Urraca foi rainha por ostentar os símbolos da realeza, a coroa e o ceptro, herdando-os do seu pai D. Afonso VI. Em relação a D. Henrique também destacam que ele não tem os símbolos da realeza por ser apenas conde.

A análise da imagem com o busto de D. Afonso Henriques gerou **várias interpretações** por vezes até contraditórias. Por exemplo o Marco Ângelo comenta: *Aqui ele parece ainda ser novo* e referindo que não tem barba. Mas outros alunos contra-argumentam afirmando o contrário. Alguns alunos foram capazes de proceder a uma **análise crítica das fontes** e reconhecer que nem todas foram produzidas na mesma época invocando estilos diferentes na técnica de pintura e na qualidade do **suporte material da evidência** ao comparar a pintura de D. Henrique e D. Teresa com as restantes. A Anabela justifica que esta gravura é mais recente justificando: *esta gravura tem mais pormenores e as feições da cara são diferentes*. Outros alunos manifestaram-se também sobre a qualidade da imagem que era diferente em relação aos outros analisados.

A figura que representa Mouros e Cristãos jogando xadrez, suscitou um debate interessante e proporcionou aos alunos realizarem várias **interpretações** sobre o seu significado, a **colocarem questões** e a sugerirem várias **hipóteses explicativas**. Lancei a discussão a partir da questão: *Não vos faz confusão eles jogarem xadrez?* O Isidro coloca uma pergunta curiosa, embora sem atender à data da legenda que indicava século XIII e que por isso não se podia referir a este rei: *D. Afonso Henriques reconquistava terras aos mouros jogando xadrez?* Logo vários comentários, entre risos foram efectuados, respondendo-lhe por exemplo o Roberto Manuel: *Se fosse só assim a jogar xadrez que se conquistava um povo, então havia se calhar havia jogadores de xadrez que já tinham quase o mundo todo.* Surgem outro tipo de interpretações que se aproximam de uma **explicação mais plausível**: O Marco Ângelo sugere que os mouros e cristãos não estavam sempre em luta também se divertiam; O José Nuno apresenta como argumento o facto de serem vizinhos; O Roberto Manuel sugere que poderiam fazer apostas.

A exploração de fontes icónicas nesta actividade contribuiu para:

- 1) confirmar ou refutar da veracidade de factos relatados na lenda de Egas Moniz;
- 2) promover a empatia histórica quando os alunos, ao analisarem as imagens de várias figuras históricas eram reportados para a época;
- 3) procederem a descrições detalhadas das imagens e a realizarem inferências sobre o título nobiliárquico de cada uma das personagens históricas representadas;
- 4) fomentar a aquisição ou consolidação de vocabulário específico de história como: ceptro, manto, coroa, trono, túnica;
- 5) a procederem a uma análise crítica das fontes, distinguindo as que foram produzidas na época das realizadas posteriormente apoiando-se na qualidade do suporte material da evidência e no estilo artístico das pinturas;
- 6) compararem as imagens e datarem-nas em termos de tempo qualitativo (mais antigo, mais recente) através de várias inferências e com base no suporte material da evidência;
- 7) reconhecerem que sobre a mesma fonte podem ser realizadas várias interpretações e que umas são mais plausíveis do que outras.

Na 5.^a e 6.^a sessões da **actividade 3 - A expansão portuguesa a partir da banda desenhada**, os alunos exploraram também várias fontes icónicas. Na sessão 5⁶⁶ em grande grupo exploraram uma gravura sobre plantas da Índia e na sessão 6⁶⁷ em trabalho de grupo cada grupo analisou uma imagem sobre a vida quotidiana na época da expansão portuguesa. A exploração da imagem na sessão 5 funcionaria como modelo de interpretação que cada grupo teria que realizar em relação à sua imagem.

Na sessão 5 projectei em acetato uma gravura sobre plantas da Índia, de 1619. Segui um pouco a sequência das perguntas da ficha de observação da gravura (Anexo 68), mas algumas delas foram sendo respondidas antecipadamente pelos alunos à medida que exploravam a imagem.

Assim quando lhes perguntei: *O que achas que mostra a figura?* Generalizou-se uma discussão em que participaram vários alunos, alguns realizam algumas **inferências** recorrendo inclusive a inscrições escritas na própria gravura que os ajudou na interpretação das evidências, outros procederam a simples deduções, enquanto outros simplesmente colocaram questões.

O Tiago ofereceu-se para responder: *Mostra especiarias*. Perguntei: *O que é que tu vês que te faz pensar em especiarias?*- Perguntei. Responde o aluno apontando para a imagem: *Ali no chão, parece malagueta*. O Roberto Manuel ficou muito curioso em saber o que estava por trás do quadrado preto. Isso era para eles imaginarem o que poderá estar por trás do quadrado preto. O Isidro pergunta: *Prof. Glória aquilo são frutos? Que frutos te parecem?* O Marco Ângelo antecipase a responder: *O Vermelho parece-me coco, e está um homem a apanhar*. O José Marco que estava nos lugares da frente lê o que está escrito: *Diz em baixo coco*. Apontei para a outra palavra que diz lenha, e que significa casca vendo-se ao lado a casca do coco. O José Nuno infere que o menino está a comer uma banana. (D. A. 4.º ano 31-01-06)

Quando lhes perguntei sobre o tipo de **suporte material** desta fonte histórica pela pergunta: "Será um quadro ou um desenho ou uma fotografia?". As respostas não foram unânimes, embora a maioria a classificassem como sendo um desenho nem todos foram capazes de apresentar argumentos justificativos. A maior hesitação surgiu entre ser um desenho ou um quadro (pintura), porque descartaram logo a hipótese de ser uma

⁶⁶ A análise e interpretação dos dados desta actividade realizaram-se com base no Diário de aula do 4.º ano de 31-01-06 e nos trabalhos dos alunos.

⁶⁷ A análise e interpretação dos dados desta actividade realizaram-se com base no Diário de aula do 4.º ano de 02-02-06 e nos trabalhos dos alunos.

fotografia como justificou a Mariana ao afirmar: *Naquele tempo não havia máquinas*, no entanto o Bruno destaca que é uma fotografia a um quadro que nos permite reproduzir esta imagem. Estes dois alunos acabaram por considerar que esta fonte é um desenho, mas só o Basílio justificou porquê aplicando “conhecimentos” sobre este tipo de fontes: *Eu acho que é um desenho porque os quadros costumam pôr assinaturas*. Depois desta observação o Isidro muda de opinião e concorda também que este é um desenho justificando: *Num quadro não se costuma explicar nada só se costuma pôr um desenho*. A Anabela conclui o seu raciocínio: *Nos desenhos é que tem informação, nos quadros geralmente é só pinturas do que se vê*. Através da discussão toda a turma acaba por reconhecer com base nas várias interpretações e justificações que se trata de um desenho, tendo por base a técnica usada e as inscrições que constam nele.

Em relação à pergunta: “Onde achas que terá sido desenhada? Porquê?”, também aqui várias hipóteses foram apresentadas, invocando vários argumentos. A maioria inicialmente disse ser no Brasil, outros em África e um número significativo na Índia.

Os que referem África justificam-no com base na cor da pele procedendo a uma **explicação de tipo causal**: *os homens são negros e por causa das árvores* (Tiago); *porque lá as pessoas são magras* (Isidro) reportando-se ao presente para explicar o passado e dentro desta linha de pensamento o aluno continua a pensar na imagem como sendo uma representação do presente em África onde ainda existem povos menos desenvolvidos justificando: *Mas no Brasil usam roupas e se olharmos para aquele lado do desenho está uma pessoa despida sem roupas*. Um dos alunos apercebe-se deste padrão de pensamento, do **presentismo** invocado por este aluno ao contra-argumentar: *E quem te disse que é actual isto? Antigamente no Brasil, nós já vimos naquele mapa que eles andavam todos nus. Se calhar o Isidro estava a pensar actualmente* (Roberto Manuel).

Os que se referem ao Brasil, e inicialmente foi a maioria, pareceu-lhes ser a imagem do Brasil, centrando-se nas árvores de fruto e na cor da pele: *porque tem palmeiras, não me parecem ser negros, os negros africanos são negros e estes não são, são morenos* (Roberto Manuel); *Estes aqui não me parecem ser muito negros só a sombra é que ...* (Anabela) e acrescenta mais tarde novos argumentos aplicando conhecimentos adquiridos acerca dos povos indígenas que os portugueses encontraram quando chegaram ao Brasil que lhe permite concluir que afinal não é no Brasil: *Isto não pode ser no Brasil porque os homens não têm o cabelo grande*. O

Roberto Manuel contra-argumenta invocando **mudanças** ao longo dos tempos no mesmo espaço, ao sustentar a sua opinião: *Mas isto pode ser mais actual do que o que nós vimos sobre o Brasil.*

Outra hipótese que acaba por ter mais aceitação e que foi inicialmente proposta pelo José Nuno ao afirmar: *Parece na Índia*, contribuiu para que alguns mudassem de opinião como o caso do Tiago: *Na Índia tem uma pele negra mas não é tão negra como os da África* ou mesmo a Anabela ao sugerir que provavelmente a cena se passou na Índia.

Na discussão um dos alunos, o Ricardo Manuel espontaneamente teceu o seguinte comentário: *Para fazerem este desenho eles tinham que saber como é que era*, o que evidencia compreensão da **evidência histórica**, ao reforçar a ideia que quem produziu este desenho foi uma testemunha ocular, esteve no lugar registando o que viu. A partir deste comentário procurei analisar o que pensavam os alunos da turma sobre o assunto, questionando-os: “Por que terá sido desenhado? Qual foi o objectivo?” Vários alunos sugerem diversas **hipóteses**, umas relacionadas apenas com o objectivo de dar a conhecer a realidade no passado, como por exemplo refere o Rui: *Para as pessoas saberem como era no passado* ou da Sara quando afirma: *Como era a vida quando desenhou*; outras realçam a importância deste desenho para se comprovar as mudanças ocorridas ao longo dos tempos, como afirma o Isidro: *Para ver como é que as coisas estão sempre a evoluir os países das mudanças ao longo dos tempos*, mas só depois de insistir que quem desenhou teve a preocupação de escrever o nome das plantas é que vários alunos procuraram explicar a intencionalidade do autor desta fonte histórica, do seu propósito, apresentando outro tipo de justificação que evidenciam que quem desenhou testemunhou uma realidade diferente com o objectivo de a dar a conhecer, surgindo como o comprovam as seguintes justificações: *Como eram outros países*; *Se é para dizer alguma coisa talvez seja para mostrar tudo o que há* (Anabela); *Mostrar frutos de outras terras que de onde ele vinha não existia* (Mariana); *Para dizer aos portugueses os frutos* (Roberto Manuel). No final quando lhes foi desvendado a legenda da imagem a Anabela e a Mariana constataram que as suas interpretações iam de encontro ao que constava na legenda. Este exercício permitiu fomentar a compreensão de como os historiadores produzem o conhecimento histórico a partir da interpretação das evidências das fontes. Na análise de pormenor da imagem os alunos procuraram descrever o que fazem as pessoas na imagem, justificar porque andam assim vestidas. Da discussão pudemos verificar que os alunos

apresentam diferentes **interpretações**, uns limitam-se a proceder a uma simples descrição do que vêem: *Eu acho que as pessoas estão a comer os frutos que apanham* (Isidro) enquanto outros procedem a inferências: *Estão apanhar para comer e para vender* (Anabela). Da justificação porque andavam vestidos também aqui encontrámos diferenças, uns relacionaram a nudez ao clima: *Andam com panos, alguns andam nus (...)* *Porque tinham muito calor* (Irene), outros apresentam uma justificação com base numa **concepção do passado como deficitário**: *Porque se calhar não tinham muita roupa* (Marco Ângelo), interpretação contestada pelo Roberto Manuel: *Não me parece, há ali uma que está vestida*; outros ainda sugeriram interpretações desfásadas **cronologicamente no tempo**: *Antigamente a roupa era dos animais*, pensando o aluno nos índios do Brasil e não no período da Pré-história como explica o Roberto Manuel o raciocínio do colega: *Isso aí é tipo das tribos dos índios*.

Em relação ao tipo de frutos e plantas que o desenho mostrava disseram ver cocos e bananas. O Ricardo Manuel descreve este pormenor da imagem: *O menino está a comer uma banana e tem um cacho de banana. E explicam como apanham os frutos: trepar às árvores*.

Comprovámos que a maneira como se lhes colocam as perguntas é importante para que observem certos detalhes e procedam a inferências que muito dificilmente o fariam como comprova o seguinte extracto do diário de aula:

Depois de ter lido a pergunta: *A pimenta é extraída de uma planta que se enrola à volta das árvores. Será que na figura está representada esta especiaria?* é que eles se aperceberam que estava na imagem pimenta. Vários disseram que sim. O Júlio Manuel aponta para a árvore onde está enrolada a pimenta. Pedi ao Júlio Manuel para ler o que estava escrito do lado da árvore, o aluno lê *Pepper*, que significa pimenta (D. A. 4.º ano 31-01-06)

Depois de terem identificado que o desenho representava a planta da pimenta, questionei-os novamente sobre onde se passava esta cena: *Será que isto será na África?* E logo concluíram que era na Índia, como infere o José Nuno embora tenha confundido pimenta com malagueta. Alguns colegas corrigem-no e localizam a malagueta em África e a pimenta na Índia.

Intencionalmente ocultámos dois pequenos espaços no desenho para desenvolver nos alunos a imaginação e a capacidade de dedução. Em relação ao quadrado preto várias sugestões são apresentadas, desde plantas, a arbustos, e dentro das várias

hipóteses a Anabela apresenta uma mais plausível justificando-a apresentando argumentos válidos atendendo ao contexto da época:

Podia ser uma parte de uma aldeia, uma casa. Aproveitando esta hipótese quis saber o que a levou a pensar que podia ser uma casa. A aluna justifica: Porque não há nenhuma por aqui. Claro que não vai ser de madeira e palha, parecida com a que está ali tijolos. Como é que achas que poderia ser- Perguntei. Responde: . (D. A. 4.º ano 31-01-06)

Relativamente ao quadrado verde situado ao lado de uns homens, propõem também várias hipóteses: desde estarem a descascar frutos, a estar lá um cesto, mas o José Nuno reparou que por cima do quadrado estava fumo o que o levou a deduzir: *Estão a fazer uma fogueira.*

Comprovaram no acetato seguinte que no quadrado preto realmente estava uma casa, tendo a Anabela acrescentado que a casa poderia servir para armazenar os produtos e em relação ao quadrado verde realmente estava lá representada uma fogueira.

Como síntese da exploração da gravura coloquei-lhes a pergunta inicial: *Agora que já olhaste bem para a figura o que achas que ela representa?* Concluíram que representava a Índia e o tipo de plantas e frutos que aí existiam. Apresentam várias **razões** válidas para justificar porque terá sido feito este desenho, o que lhes permitiu concluir que podem existir várias **razões/motivos** e todos eles válidos para explicar certas acções no passado (**explicação multiperspectivada**). *Para conhecermos outros países* (José Nuno); *Parece que foi um pintor que passou por lá, foi à Índia e decidiu fazer um desenho de como era a Índia* (Anabela); *Para mostrar como era a vida lá* (José Marco)”. *Era uma forma de verem o que existia lá sem terem ido lá, para não viajarem* (Marco Ângelo). Reconheceram a importância deste desenho para mostrar aos outros povos como eram os frutos tropicais, as árvores e algumas especiarias.

Uma interessante questão sobre esta imagem foi colocada por um dos alunos, o Isidro, quando pergunta: *Oh professora eles hoje em dia pensam que foi assim antigamente, mas não têm a certeza não?* A ideia de **provisoriedade** está patente neste comentário, ao referirem-se à validade da evidência das fontes. Mais uma vez a Anabela defende a veracidade da fonte por ter sido realizada por um testemunho na época: *Foi alguém que foi lá e viu, para estar com tantos pormenores.* Concluíram que quem desenhou esteve lá e por isso é uma fonte credível para o conhecimento do passado. Propõem títulos interessantes para a gravura: “A vida na Índia” (António); “A

alimentação indiana” (Roberto Manuel); “Antigamente a Índia era assim” (José Marco); “Frutos indianos” (Isidro); “Especiarias indianas” (Ricardo Manuel). Quando lhes revelei o título da gravura constataram que realmente representa mais plantas do que especiarias.

Esta imagem despertou-lhes vários sentimentos, nuns de calma e tranquilidade, noutros sentimentos de pena e tristeza, sentimentos justificados pela persistência de uma **concepção de passado como deficitário**, como justifica por exemplo o Marco Ângelo: *Por não terem roupa, por andarem assim*. Comentário que é contestado por vários alunos através de uma **explicação contextualizada**: *Se calhar era quente, não precisavam de roupas*.

Para datar a imagem foram-lhes propostas três hipóteses: do século XIII-XIV; do século XVI-XVII ou do século XIX-XX. Sem hesitarem vários alunos disseram ser do século XVI- XVII, por exclusão das outras duas opções apresentando os seguintes argumentos: *No XIX-XX já haviam carros* (Roberto Manuel); outros alunos basearam-se já na referência ao início da expansão para rejeitarem a hipótese do século XIII-XIV. Depois de lhes ter perguntado quando chegámos à Índia e de terem respondido 1498 confirmaram que o desenho teria que ser posterior a esta data. Informei-os da data da gravura (1619) convertendo-a correctamente no século XVII.

Nesta actividade pudemos constatar que:

- 1) os alunos foram antecipando observações antes de serem realizadas as perguntas, o que fez com que algumas não fossem sequenciais;
- 2) à medida que a exploração da imagem foi avançando verificaram que algumas conclusões iniciais sobre a imagem não estavam correctas e foram corrigindo os seus argumentos;
- 3) a discussão entre alunos, a realização de exercícios de argumentação, contra-argumentação permitiu-lhes desenvolver o pensamento histórico e a compreensão histórica;
- 4) a exploração da imagem permitiu constatar que vários alunos foram capazes de realizar inferências e deduções, assim como propor e justificar hipóteses;
- 5) nem todos revelam o mesmo nível de pensamento e de argumentação;
- 6) surgiu num aluno a ideia de provisoriedade ao reconhecer que a explicação histórica pode ser provisória;
- 7) a localização temporal é justificada pela exclusão de duas das três hipóteses que lhe foram colocadas;

- 8) exercícios deste género permitem promover nas crianças capacidade de leitura e interpretação deste tipo de fonte, que se revelam importantes fontes de evidência acerca do passado.

Na **actividade 3 - A expansão portuguesa a partir da banda desenhada**, na 6ª sessão⁶⁸ em que se realizou trabalho cooperativo cada grupo analisou uma imagem sobre a vida quotidiana na época da expansão portuguesa através de um guia de exploração: Grupo A- Terceiro casamento de D. Manuel; Grupo B- D. Afonso V; Grupo C- Escravo à Mesa; Grupo D- Portugueses em Ormuz (tomando uma refeição); Grupo E- Banquete dos Monarcas; Grupo F- O quotidiano açucarado (Anexo 69 e Anexo 69 a).

Todos os grupos souberam classificar a sua imagem em termos de **suporte material**, e alguns grupos negaram no imediato a impossibilidade de ser uma fotografia por esta ainda não existir na época, enquanto outros grupos afirmam que é uma fotografia mas de um quadro, percebendo que esta imagem é uma reprodução da fonte original.

Revelaram capacidades **interpretativas de leitura da imagem**, de realizar **inferências e deduções** e muitos deles já não se limitaram a descrever o que viam na imagem, mas conseguiram realizar um certo tipo de **generalizações**, o que terá de certa forma contribuído para isso o desenvolvimento de competências na interpretação de fontes icónicas, mas também no tipo de questões colocadas na ficha guião de leitura. Mais uma vez realçamos a importância dos materiais mas também a maneira como são explorados o que contribuiu para o desenvolvimento da compreensão histórica. É já evidente o uso de **vocabulário específico** como castelo, palácio, túnica, manto, banquete, nobreza, reis, nobres, assim como termos associados à **evidência**: “penso que”; “acho que”; “parece-nos”; “pode ser”; “parecem ser”.

Comprovámos que exercícios de leitura e interpretação de imagens contribuem para desenvolver uma melhor **compreensão do tempo histórico** e permitem desenvolver várias estratégias, algumas até combinadas para poderem **datá-las**: o

⁶⁸ A análise e interpretação dos dados desta actividade realizaram-se com base no Diário de aula do 4.º ano de 02-02-06 e nos trabalhos dos alunos.

basearem-se em indicadores da cultura material; por comparação com outras imagens; aplicação de conhecimentos gerais ou históricos sobre o tema representado.

Assim sintetizámos os resultados da exploração da imagem por cada um dos grupos.

O Grupo A considerou que a imagem é um quadro e que estaria numa igreja, justificando que a cena se passa numa igreja, *porque tem Jesus Cristo ao fundo e as pessoas celebram o casamento*. Identificaram as pessoas que estão no quadro como parecendo-lhes importantes e ricas: *As pessoas estão vestidas como pessoas importantes e porque estão num casamento*, identificam as pessoas representadas: *reis, padres e familiares*, distinguindo-os pelas vestes: *O senhor da frente está vestido de vermelho, a senhora ao seu lado está vestida de verde, e os padres de branco com um pouco de dourado*. Como acessórios destacam: *chapéus, colares, toucas, lenços e uma espécie de totó*, mas nos homens quando os descrevem não salientam por exemplo o uso de barba. Reconhecem que são poderosos e atribuem como título: *Um casamento de reis*. A uma das alunas do grupo parece-lhe ser D. Manuel por ser muito semelhante ao representado na banda desenhada. Localizaram esta figura como sendo do século XV-XVI com base nos **indicadores da cultura material** principalmente no vestuário e acessórios.

O Grupo B detém-se em alguns **detalhes** da imagem destacando: *um animal a segurar o símbolo português e um homem com um bastão na mão*, não destacando no entanto a exuberância do chapéu, mas *mais o colar que usa e o bastão*. Justificaram o ter sido realizado: *para mostrar o símbolo de Portugal e como se vestiam os homens antigamente*. **Deduziram** que provavelmente era rico e poderoso e identificaram-no com *um infante por causa do chapéu* e localizaram-no como sendo da época do infante D. Henrique mas que não era ele, por **comparação** com as vestes e chapéu, aplicando conhecimentos históricos já adquiridos, datando a imagem no século XV-XVI. O próprio título que atribuíram à imagem sintetiza as ideias discutidas: *Um infante português e um castor com o símbolo de Portugal*. Foram informados que a imagem representava D. Afonso V.

O Grupo C identificou a imagem como sendo uma pintura de um quadro e que *mostra pessoas a comer*. Basearam-se em **indicadores da cultura material**, principalmente na descrição da casa para a datar, e estabeleceram **relações de causalidade** para justificar a sua antiguidade: *numa casa antiga, porque as casas antigas tinham menos divisões*, acrescentando, *parece-nos ser pequena e feita de pedra e madeira*. Estes argumentos foram contestados por alguns alunos que acharam que a

casa não era tão pequena ou antiga como referiam, ao justificarem a datação. Reconheceram **diferenças sociais** nas pessoas aí representadas: *alguns são familiares e outros escravos, porque numa família de brancos não há negros*. Assim como o seu nível económico: *não serão muito ricos, porque a casa é pequena*, embora tenham referido que tinham um escravo, não foram capazes de deduzir que deveriam ter já um certo estatuto social. Descreveram minuciosamente o vestuário, usando alguns termos específicos: *O senhor está vestido com uma túnica e um chapéu. A senhora tem uma camisola, uma saia e um lenço na cabeça*. Identificam em que estação do ano decorre a cena justificando com base numa constatação: *passa-se no Inverno, porque têm a lareira acesa*. Reconhecem **diferenças** à mesa em relação ao presente, não só no tipo de alimentos presentes na mesa: *ovos, carne e vegetais*, mas também nos utensílios ou ausência destes: *Não usavam talheres*. O grupo localizou a imagem como sendo do século XIII-XIV justificando com base na interpretação de **indicadores da cultura material** ao nível da habitação como acima destacámos mas também pelo vestuário: *porque as roupas parecem ser mais antiga*. Neste grupo confirma-se que a datação de imagens usando como estratégia apenas a identificação de **indicadores da cultura material** pode induzi-los em erro, ao relacionarem a dimensão pequena da casa e no tipo de vestuário usado como sendo mais antigo do que o é na realidade. Alguns alunos no entanto contra-argumentaram considerando-a mais recente, usando como estratégia a **comparação** com outras imagens e os seus **conhecimentos** sobre a vida quotidiana desta época: *Eles estão bem vestidos, é mais recente do que o que o que eles disseram* (Isidro); *As roupas no século XIII-XIV eram mais antigas do que estas* (Anabela).

O Grupo D **deduz** que a cena se passa na Índia, interpretando as **evidências**: *foi realizado na Índia porque tem especiarias, roupas e o aspecto das pessoas*, propondo um motivo para ter sido realizado: *para as pessoas verem como era a vida na Índia*. Encontraram também **diferenças sociais** entre as pessoas representadas pelas funções desempenhadas: *Não eram da mesma família porque tinham empregados de raças diferentes. Os donos da casa estão a comer e os empregados a servir*, mas também pelo vestuário e acessórios **inferem** que as pessoas sentadas à mesa *são ricas porque têm muitas jóias*. Procederam a uma **crítica à fonte**, pondo em causa a sua veracidade: *Estão numa espécie de lago, mas é estranho porque estão na água a comer que é uma coisa que não é possível*. Confrontaram-se com **múltiplas interpretações** sobre onde estaria a mesa e os motivos para tal: *Eu acho que não é um lago é uma pintura* (Mariana); *Eu acho que é mesmo água* (João); *Pode ser uma parte de água mas muito*

baixinha (Bruno) e apontaram **razões** embora pouco plausíveis para justificar o estarem a comer dentro de água como por exemplo: *Para ser relaxante* (António); *Para ver os peixes saltar* (Isidro); *Para apanhar os peixes para o almoço* (Mariana). Esta discussão permitiu-lhes perceber que também os historiadores podem ter interpretações diferentes sobre a mesma fonte, ou seja iniciando-se à compreensão do conceito de **explicação multiperspectivada**, claro que não com estes termos, como essencial para a compreensão histórica. Mesmo depois de os lembrar que a cena se passava na Índia foram incapazes de a justificar pelo calor e de assim se refrescarem. Na descrição dos alimentos que vêm na mesa para além de referirem verem *pão, peixe, ovos, água e vinho*, não foram capazes de indicar por exemplo a falta de talheres, por ainda não existirem. Em relação à **localização temporal** consideraram que a imagem é do século XV-XVI, justificaram com base em **indicadores da cultura material** mas também por **comparação** com o presente: *porque já usam jóias e têm criados; A roupa é diferente de agora, porque as mulheres têm a roupa assim cumprida e é engraçado que os criados têm saia e não tinham calças.*

No grupo E, revelaram grande poder de interpretação e elevada capacidade em proceder a **generalizações**, como evidencia no imediato a resposta à primeira pergunta: *mostra um banquete entre nobres*, usando **vocabulário específico da história** ao identificarem as pessoas como pertencendo à nobreza, e designarem a refeição de banquete. Localizam no espaço a acção: *em Portugal num castelo*, concretamente numa sala, e apresentam como motivo de intencionalidade desta pintura: *para nos dizer como eram os banquetes naquela época*. Reconhecem também **diferenças sociais** nas pessoas representadas: *Nós pensamos que são nobres e os mais importantes são os que estão sentados porque os outros estão a servi-los, são os empregados*. Apresentam explicações válidas para justificarem o pensarem que estas pessoas são ricas e poderosas: *Nós achamos que são ricos porque têm um castelo, estão a ser servidos e têm grandes vestes. Nós achamos que são poderosos porque fazem parte da nobreza*. Encontraram **semelhanças** no vestuário das pessoas representadas com o vestuário de Luís de Camões, e através desta **comparação** reconheceram que esta seria sensivelmente do mesmo período de Camões: *As pessoas (os homens) estão vestidos com mantos e têm uma ‘golas’ semelhantes às do vestuário de Luís de Camões*. O que lhes facilitou a sua datação, por saberem que este viveu no século XVI. Referem por isso que esta imagem é do século XV-XVI por **comparação** e aplicação de **conhecimentos históricos** aprendidos em sessões anteriores sobre Luís de Camões, D.

Sebastião e a dinastia dos Filipes, aquando do estudo dos feriados nacionais 10 de Junho e 1 de Dezembro: *Porque parece estar lá D. Filipe que viveu nesta altura*. A alguns alunos confundiu-os o terem referido que na mesa estariam ervilhas e batata, mas perante esta justificação de datação concluíram que nesta época era impossível terem ainda estes alimentos à mesa.

No grupo F, descrevem a imagem pormenorizadamente, indicando os doces e os objectos presentes na mesa. Apresentam várias hipóteses sobre o local em que terá sido realizado: *o grupo acha que foi numa padaria, num banquete ou numa festa*. A hipótese padaria não foi consensual e gerou discussão sobre a sua existência na época: *Naquela altura havia padarias?* (Isidro) tendo-lhe respondido o Ricardo Manuel: *Se no tempo dos romanos já havia nesta época também*, reconhecendo **permanências** ao longo dos tempos de actividades económicas. Sobre a intencionalidade de quem o fez sugerem: *Nós achamos que este quadro foi feito para as pessoas saberem que tipo de comidas havia antigamente*. Indicam ingredientes que se generalizaram com a expansão portuguesa: açúcar, o chocolate e a canela. Outros indicadores como os objectos presentes na mesa, a colher, as travessas, as caixas com doces ajudou-os também a localizar a imagem no século XVII-XVIII justificando: *porque os objectos são mais modernos*. Também o referirem que provavelmente estes doces estariam num palácio e não num castelo, revelou terem consciência das **mudanças** e estilos habitações ao longo dos tempos, e por isso referirem que poderiam ter sido servidos num baile, num banquete, no aniversário de alguém importante, num casamento, numa celebração importante, provavelmente num palácio.

Esta actividade em grupo contribuiu para verificar que:

- 1) o trabalho de grupo permitiu desenvolver competências ao nível da leitura e interpretação da imagem, desenvolver a argumentação e contra-argumentação;
- 2) ao explorarem a imagem realizaram deduções e inferências com base em vários indicadores, aplicaram conhecimentos gerais, mas também conhecimentos adquiridos nas sessões anteriores;
- 3) o vocabulário revelou uma assimilação de termos associados à história e ao processo histórico, revelando já alguns conhecimentos sobre a investigação histórica;
- 4) os alunos revelaram capacidade em datar as suas imagens recorrendo a várias estratégias: a identificação de indicadores da cultura material; por comparação

com outras imagens já exploradas e com base em conhecimentos históricos sobre a época.

Na **5.^a actividade- Braga no século XX-XXI⁶⁹**, na 2^a sessão, os alunos exploraram em grupo uma fotografia de Braga no século XX associada a um acontecimento político ou um período específico deste século (Anexo 70 e Anexo 70 a). Pedi aos alunos para formarem os mesmos grupos de trabalho da sessão anterior em que tinham analisado notícias de jornais locais da mesma época da imagem que iam receber. A cada grupo entreguei uma fotografia⁷⁰ de um espaço da cidade de Braga da mesma época do acontecimento que trabalharam na sessão anterior, na análise de uma notícia na imprensa local sobre o mesmo acontecimento. Na impossibilidade de ilustrar o acontecimento da notícia com uma fotografia sobre o assunto, procurou-se encontrar uma fotografia da mesma data que ilustrasse um espaço na cidade, a população, o vestuário da época, o tipo de transporte, etc. Depois de analisarem a fotografia em grupo, responderam a uma ficha guião e localizaram-nas numa linha de tempo realizada em conjunto. Foram constituídos seis grupos:

- Grupo 1- Imagem A, Largo dos Penedos, 1910 (Implantação da República)
- Grupo 2- Imagem B: Estação de Caminhos-de-Ferro, 1917 (I Guerra Mundial)
- Grupo 3- Imagem C: Praça do Município, 1927 (Ditadura Militar)
- Grupo 4- Imagem D: Visita de Oliveira Salazar, 1930 (Ditadura Militar);
- Grupo 5- Imagem E: Avenida da Liberdade, 1960;
- Grupo 6- Imagem F: 25 de Abril de 1974.

Quando acompanhávamos a discussão dos grupos fomos nos apercebendo que alguns deles sentiram inicialmente dificuldades na leitura e interpretação deste tipo de fonte, por serem fotografias e algumas delas antigas e de fraca qualidade, o que despoletou por vezes até mesmo interessantes discussões sobre o que seria que estava representado, promovendo-se a **argumentação** e **contra-argumentação** nos grupos como podemos verificar neste extracto do diário de aula:

Quando me dirigi para o grupo 3, estes estavam a discutir sobre o que viam na imagem C. Como não se via muito bem na fotografia que animal seria, o Miguel argumenta: *Pode ser um cavalo*, mas para a Catarina pareceu-lhe inicialmente uma vaca, mudando posteriormente de opinião: *Pode ser um burro*. A Catarina

⁶⁹ A análise e interpretação dos dados desta actividade realizaram-se com base no Diário de aula do 4.º ano de 02-05-06 e nos trabalhos dos alunos.

⁷⁰ Todas as fotografias, à excepção da fotografia actual, foram cedidas pelo Museu da Imagem de Braga.

não concorda muito com o Miguel: *Um cavalo com manchas castanhas e preta?* O Miguel contra-argumenta: *Pode ser da fotocópia.* O Duarte comenta: *Isto aqui parece do tempo dos cowboys, assim a cor.* (D. A. 4.º ano 02-05-06)

Nas discussões são também frequentes referências à **localização temporal** e **espacial** da imagem, mas esta última revelou-se particularmente difícil principalmente a identificação de certos espaços, o que se compreende por alguns deles terem sofrido grandes transformações (**mudanças**) e noutros a má qualidade da fotografia também não ajudar. Por vezes recorrem a alguns pontos de referência que ainda se mantêm (**permanência**) nesse espaço, como igrejas, ou edifícios emblemáticos da cidade e que os ajudaram a localizar. No entanto alguns indicadores foram mal interpretados e levou-os até a cometer erros de localização, foi o que aconteceu com o grupo 3 que identificou a igreja ao fundo na fotografia, associando-a erradamente à Sé, mas quando se lhes mostrou que não podia ser a Sé e que o Mercado era na Praça do Município reconheceram qual era esta igreja e constataram as grandes mudanças ocorridas deste mesmo espaço identificando outros edifícios que aí se mantêm: *Este edifício é a Câmara Municipal, e esta é aquela saída que tem para baixo* (Catarina).

Em contrapartida o grupo 5 facilmente localizou a imagem D, como sendo a Avenida da Liberdade, descrevendo as grandes **mudanças** em relação ao presente e identificando até novos espaços que vieram substituir outros:

O grupo reconhece o espaço: *É a Avenida.* Perguntei-lhes: *O que tem de diferente a Avenida?* Respondem: *Muita coisa* e destacam: *O chão antes era de terra batida.* A Irene aponta para uma igreja, e destaca: *esta igreja já não existe na Avenida.* O Isidro refere que no espaço onde estava a igreja agora são os correios. (D. A. 4.º ano 02-05-06)

Este grupo quando descreveu o que viam na imagem reconheceu **diferenças** em relação ao presente não só a nível urbanístico, mas também na segurança das pessoas e principalmente das crianças que podiam livremente brincar na rua justificando o José Nuno: *No passado não passavam carros ou se é que existiam mesmo carros.* O comentário do aluno de certa forma revela ainda uma certa dificuldade em relacionar o **tempo cronológico** com o desenvolvimento tecnológico da época, pois o grupo tinha **localizado** erradamente a fotografia como sendo do final do século XX, indicando mesmo que poderia ser da década de 90, com base em **indicadores da cultura material** ao nível do vestuário: *A maioria das pessoas estão vestidas com vestuário diferente do nosso. Não é muito diferente do nosso, porque há pessoas que ainda se*

vestem assim. (Anabela) Vários elementos do grupo comentaram que as suas avós ainda vestiam assim na aldeia reconhecendo **permanências** ao longo dos tempos: *A minha avó materna já não veste assim, enquanto que a minha avó paterna veste, é da aldeia* (Paula).

Constatámos que um dos grupos deu maior relevância à informação da fonte escrita em relação à evidência da fonte icónica sobre os factos históricos representados. O grupo 2 baseou-se na informação da notícia do jornal da época explorada na sessão anterior que indicava que as tropas tinham saído de Lisboa tendo registado na ficha de interpretação que: *A fotografia foi tirada numa estação de comboios em Lisboa*, apesar de saberem que todas as fotografias eram referentes a Braga. Este mesmo grupo associou esta fotografia à partida das tropas para a 1.^a Guerra Mundial, em 1917, informação que conheciam apenas pela fonte escrita, embora tenham reconhecido que o comboio ia cheio de tropas. Poderá de certa forma evidenciar-se a importância dada à **fonte escrita** em detrimento da **fonte icónica** para o conhecimento histórico, o que é comum. Confundi-los também as **evidências** recolhidas da fonte escrita com os poucos conhecimentos que tinham acerca da I Guerra Mundial, o que justifica a inferência do Roberto Manuel: *Estes devem ter demorado muito tempo a chegar a França, para chegarem quase no fim da guerra*. Não significa neste contexto que o aluno não domina ainda o **conceito de duração**, mas simplesmente que o desconhecimento de informação histórica condicionou a compreensão histórica e temporal sobre este acontecimento em concreto.

O grupo 4 associou a sua fotografia ao início do Estado Novo, assunto por eles explorado na notícia do jornal da época, apoiando-se nos conhecimentos adquiridos na sessão anterior. A qualidade da imagem dificultou-lhes a localização espacial, mas na discussão surgem várias propostas de localização, desde a Avenida Central, à Avenida da Liberdade, até que o José Nuno reconhece o espaço mas não sabe o seu nome descrevendo-o: *Tem uma igreja, passamos por um parque*, referindo-se ao Campo da Vinha. Deduzem que nesta concentração estaria Salazar.

No grupo 1 era impossível identificarem o espaço actualmente, no entanto reconhecem que representava uma praça. Inicialmente disseram que esta teria sido tirada no Outono, mas após uma observação mais detalhada dos pormenores, pela presença de neve nos telhados e por usarem roupas quentes concluíram que teria sido antes no Inverno. Através de vários indicadores ao nível do **vestuário** e das **infra-estruturas** dataram a fotografia no início do século XX justificando: *porque a maneira*

de vestir é antiga. Estas senhoras andavam de saias compridas, e uma anda com um capote (Mariana). O Tiago deduz que ainda nesta época não havia água canalizada: Se as pessoas iam buscar água à fonte é porque não tinham água em casa.

O grupo 6 para a **datação** da sua fotografia baseou-se na informação escrita num dos *slogans* da manifestação: “Abaixo a Guerra Colonial”, mas também na roupa da época, as famosas calças à boca-de-sino, associando-a ao 25 de Abril de 1974. Concluíram que: “A fotografia mostra uma manifestação contra a Guerra Colonial” e explicam o porquê da guerra colonial e o que foi o 25 de Abril aplicando **conhecimentos históricos**: *A Guerra Colonial foi realizada porque os países quiseram tornar-se independentes. O 25 de Abril acabou com a guerra colonial.*

No final da aula todos os grupos colocaram na linha do tempo a sua fotografia e legendaram-na. Utilizaram **terminologia temporal** adequada revelando dominar o sistema convencional de datação quando a descrevem aos outros grupos: “início do século”, “meados do século” e “final do século”. Aplicaram também o termo quartel na divisão do século, identificando na linha do tempo a que quartel do século correspondia a localização temporal da sua fotografia.

Concluímos através desta actividade que:

- 1) datar isoladamente fotografias é uma tarefa complexa e ainda mais quando estas estão associadas a assuntos políticos, em que é mais difícil de identificar indicadores que ajudem à datação;
- 2) a qualidade das imagens condiciona a sua leitura e interpretação;
- 3) mais importante do que datarem as fotografias é reconhecerem nesses espaços indicadores que os ajudem a perceberem as mudanças e permanências entre o passado e o presente;
- 4) em alguns casos a fonte escrita é preterida à fonte icónica e condiciona até a sua interpretação;
- 5) o recurso a imagens de um período restrito contribuiu para fomentar a aquisição de conceitos de tempo associados à divisão do século: início, meados e final de século e ainda as subdivisões do século em quartéis.

Ideias-chave

Em relação ao 1.º ano de escolaridade:

- a) No 1.º ano de escolaridade o recurso a imagens associadas a narrativas ou ao tema da família revelou-se de extrema importância para desenvolver

capacidades de observação, leitura e interpretação, capacidades essenciais para interpretar gravuras e fotografias.

- b) Neste ano de escolaridade através das gravuras os alunos são capazes de realizar **inferências** e **deduções** para além do que é narrado no conto e estas ajudam-nas a sequencializar a própria narração, a **colocar hipóteses**, apresentar **razões/motivos** para certas acções, a fomentar a **oralidade**, a **argumentação** e a **contra-argumentação**. Através delas estimula-se a **criatividade e a imaginação** das crianças.
- c) Comprovámos que é nas gravuras do meio que as maiores trocas se verificam. A exploração de imagens associadas às estações do ano favorece a **memorização da ordenação e sequencialização** desta **unidade temporal** e permite fomentar o estabelecer de **relações de causalidade**.
- d) A exploração de fotografias antigas e recentes permitiu verificar que crianças deste ano de escolaridade são capazes de **comparar imagens**, identificar **semelhanças e diferenças**, **permanências e mudanças** ao longo dos tempos, baseando-se em indicadores da cultura material, mas também no suporte material da evidência.
- e) A cor da fotografia (o ser a preto e branco) é ainda um forte indicador para a datação qualitativa da fotografia conduzindo-as a erros por considerarem que a imagem a preto e branco é sempre mais antiga do que a cores.
- f) Esta estratégia pedagógica fomentou nestes alunos do 1.º ano a utilização de vocabulário de tempo qualitativo: “é mais antiga”; “é mais recente”; por vezes associado a termos utilizados na construção do conhecimento histórico: “devem ser próximas”; “parecida com as nossas”, reconhecendo estas fotografias como fonte de evidência sobre o passado.
- g) Constatámos no entanto que neste ano de escolaridade a linguagem que utilizam na descrição das imagens é ainda muito rudimentar, com frases muito curtas, centradas em pormenores do que observam.

Em relação ao 2.º ano de escolaridade:

- a) No 2º ano de escolaridade os alunos exploraram gravuras e fotografias em várias sessões. A utilização de gravuras associadas às estações do ano facilitou a memorização e a interiorização do tempo cíclico.

- b) Neste ano de escolaridade alguns alunos já não condicionaram a **datação qualitativa** das imagens pelo **suporte material da evidência**, o ser a preto e branco não significa ser mais antiga, baseiam-se em marcadores da cultura material, principalmente no vestuário.
- c) Verificaram-se diferenças na **capacidade em datar** imagens/fotografias, alguns alunos conseguiram já calcular de forma aproximada quantos anos têm uma fotografia, evidenciando dominar já a noção de duração e intervalo de tempo pela capacidade em estimar há quanto tempo foi tirada a fotografia e apresentar uma data muito próxima da correcta, enquanto outros propõem datas muito próximas da sua idade, esta funciona como um marco temporal na localização temporal.
- d) Constatámos que a exploração de fotografias da sua família é mais gratificante e motivadora para os alunos, favorecendo a compreensão do **passado familiar** e da história da família.
- e) Constatámos evidentes progressos do 1º para o 2º ano, em relação a observações mais detalhadas. Também não se limitaram a descrever as imagens, procederam a deduções e inferências, utilizaram como estratégia a **comparação** para justificar o ser mais antigo ou mais recente, usando expressões “aqui”, “ali”, “enquanto”, identificando o que é **diferente** mas também o que **permanece**.

Em relação ao 3.º ano de escolaridade:

- a) No 3.º ano verificámos que persiste um padrão que é frequente em crianças mais novas, principalmente até aos 7 anos, o de descreverem o que vêem nas imagens por oposição/comparação ao presente, “ainda não têm”; “é diferente de agora”. Mas utilizam também **expressões temporais** que reflectem situações de **continuidade** ou **mudanças**: “já é”; “ainda usam”; “já usam”; “já não usam”.
- b) Através da exploração de imagens os alunos reconhecem **mudanças** mas também **permanências**, e já não é tão evidente a ideia de passado deficitário, assim como a ideia de progresso linear tão extremo, embora estas concepções ainda persistam em alguns alunos.
- c) Há mesmo alunos que neste nível de escolaridade revelam já capacidade de proceder a **interpretações** e a certos tipos de **generalizações**, integrando a

imagem/fotografia no seu contexto e inferindo sobre determinados comportamentos e estatuto socioeconómico das pessoas retratadas, servindo-se de indicadores da cultura material.

- d) Verificámos que os alunos procedem de maneira diferente consoante a tarefa indo de encontro à **ideia de mediação** defendida por Barton (2002), o que justifica alguns resultados interpretativos que parecem ser contraditórios. Por exemplo, quando comparam apenas duas imagens do mesmo espaço em períodos diferentes a maioria dos alunos limita-se a descrever e a enumerar o que vêem na imagem sem proceder a generalizações e frequentemente comparam-nas em função do que uma tem e outra não tem, embora também reconheçam permanências principalmente ao nível da arquitectura e urbanismo, assim como diferenças e mudanças relacionadas com mudanças na cultura material, ao nível do vestuário e na tecnologia. Em contrapartida, quando têm que analisar várias imagens sobre o mesmo espaço e sequencializá-las, as descrições integram inferências e deduções, e não se limitam a comparar duas a duas, comparam três ou mais imagens em diferentes períodos. Também constatámos melhores resultados em tarefas de sequencialização de imagens quando estas integram indicadores sobre progresso tecnológico (por exemplo automóveis de diferentes épocas).
- e) Vários alunos conseguem **datar** muitas das fotografias e para isso utilizam várias estratégias, (Barton 2002) por **comparação** com outras fotografias da mesma época, procurando semelhanças, mas também alguns alunos evidenciam **conhecimentos históricos** sobre determinados épocas ao nível da cultura material, conhecimentos históricos adquiridos em contextos informais não escolares (nos *media*, através de filmes e documentários, em visitas com os pais e familiares, em livros, etc.); outros se apoiam no **suporte material da evidência** (tipologia de fotografia: a preto e branco ou a cores). Distinguem as diferentes tipologias de fontes icónicas (desenho, pintura ou fotografia), mas alguns alunos quando se baseiam exclusivamente no suporte material da evidência, ou seja por exemplo considerarem que uma imagem a preto e branco é mais antiga do que outra a cores pode induzi-los em erros na sequencialização de imagens.
- f) Evidenciaram nestas actividades a utilização e aplicação de **vocabulário específico de história**, assim como **vocabulário temporal** em que já

evidenciam a aplicação de **conceitos de tempo** associados à cronologia, **unidades do sistema convencional de medição do tempo**, nomeadamente a aplicação do conceito de **década** e **século** quando procuram datar as imagens, por exemplo quando associam a data à década correspondente (por exemplo os anos 70).

- g) Encontrámos neste ano de escolaridade diferenças ao nível da **compreensão histórica**, enquanto alguns evidenciam ainda ideias que se situam num nível muito baixo de **compreensão da evidência** e **empatia histórica**, outros revelam já ideias muito mais elaboradas em relação a estes aspectos da compreensão histórica.
- h) Realizam interpretações plausíveis e alguns até crítica às fontes, que são essenciais para a compreensão da evidência histórica, confirmando-se o que vários investigadores têm constatado nos seus estudos, o de se encontrarem vários níveis de desenvolvimento num grupo de alunos da mesma faixa etária.

Em relação ao 4.º ano de escolaridade:

- a) No 4.º ano os alunos através da exploração de fotografias de vestígios arqueológicos, concluíram que é através da interpretação das fontes, ou seja da evidência histórica que os arqueólogos e historiadores constroem o conhecimento histórico, e que nem sempre as **interpretações** são consensuais.
- b) Reconheceram, em várias actividades em que trabalharam com esta estratégia, que eles próprios procediam a interpretações muito variadas, umas mais plausíveis do que outras e por vezes ao longo da discussão mudavam de opinião face às evidências constatadas, o que poderá contribuir para a compreensão da provisoriedade do conhecimento histórica.
- c) Desenvolveram a oralidade e a capacidade de argumentar e contra-argumentar o que contribuiu para desenvolver o pensamento histórico.
- d) Neste nível de escolaridade os alunos revelaram ser capazes de elaborar hipóteses, apresentar **explicações plausíveis**, reconhecer que as **explicações podem ser multiperspectivadas** e estabelecer **relações de causalidade**.
- e) São capazes de confrontarem a informação da fonte escrita com a fonte icónica, mas alguns alunos valorizam mais a primeira do que a segunda. No entanto, por vezes servem-se das fontes icónicas para confirmar ou refutar a veracidade de factos históricos. A exploração de fontes icónicas associadas a

personalidades ou épocas históricas permitiu-lhes desenvolver a **empatia histórica**, facilitando-lhes a compreensão da sociedade da época, fazendo inferências tendo por base o contexto em que foram feitas, e reconhecer diferenças sociais através de marcadores da cultura material (vestuário, acessórios, penteados, etc.).

- f) Distinguem grupos sociais, o seu estatuto social e económico. Permitiu-lhes a aplicação de **conhecimentos históricos** adquiridos em contexto escolar, assim como de **vocabulário específico da histórica**, em relação a **conceitos substantivos**, associados a conteúdos concretos da história como o de escravatura, monarquia, nobreza, trono, mas também a **conceitos** associados à **periodização da história**: monarquia, Idade Média, ditadura, democracia, etc.
- g) Esta estratégia pedagógica contribuiu também para fomentar a aquisição de **conceitos de tempo** associados à divisão do século: início, meados e final de século e ainda as subdivisões do século em quartéis.
- h) Alguns alunos revelaram capacidade de realizar **crítica às fontes**, distinguindo, em casos bastante claros, as que foram produzidas na época das realizadas posteriormente, apoiando-se na qualidade do suporte material da evidência e no estilo artístico das pinturas.
- i) Em relação à capacidade de **datação** neste nível de escolaridade, constatámos que datar isoladamente imagens ou fotografias é uma tarefa complexa, e por vezes a própria qualidade da fotografia por ser antiga não ajuda, mas quando as comparam com outras reconhecem quais as mais antigas e as mais recentes e conseguem-nas sequencializar com relativa facilidade
- j) As imagens alusivas a cenas da vida quotidiana revelaram-se mais difíceis de localizar do que as referentes a acontecimentos históricos marcantes da história de Portugal principalmente os contemporâneos (implantação da República, 25 de Abril) ou a figuras históricas.
- k) Recorrem a várias estratégias para a sequencialização das imagens: por **comparação e analogia**; por **ajustamento e ancoragem**; por **aplicação de conhecimentos históricos** adquiridos em contexto escolar na aprendizagem de História e são raros os alunos que ainda se apoiam no **suporte material da evidência** (tipologia de fotografia: a preto e branco ou a cores).

Em conclusão podemos afirmar que exploração de fontes icónicas contribuí para desenvolver nestes alunos a **capacidade de observação, de inferência e dedução**, de

colocar hipóteses, de proceder a **justificações**, **explicações**, apresentar **razões** e **motivos**, assim como promover a **oralidade** e **argumentação**, através da discussão de diferentes **interpretações** e **explicações**, que são essenciais para a compreensão do processo de construção do conhecimento histórico, e o desenvolvimento do pensamento histórico. Mais importante do que datarem as fotografias é reconhecerem indicadores que os ajudem a perceberem as mudanças e permanências entre o passado e o presente e isso os alunos do 4.º ano deste estudo foram capazes de o fazer quando para isso foram estimulados através da exploração de fontes icónicas. Constatámos que os nossos alunos usam o mesmo tipo de ferramentas indicadas por Barton (2002) para datar as imagens.

9.3.2 Síntese de carácter prático-didáctico da utilização de fontes icónicas

Uma das estratégias importantes para o ensino da história é a utilização de fontes icónicas, consideradas de grande valor para o conhecimento do passado, de diferentes locais e períodos.

As ilustrações dos livros são uma boa maneira de iniciar exercícios de observação, de descrição e descodificação da sua mensagem, destrezas essenciais para posteriormente descodificar gravuras e fotografias. Deve-se incentivar as crianças a descrevê-las e orientá-las nessa leitura. Nas ilustrações dos livros infantis as crianças podem facilmente inferir sentimentos, estados de espírito (alegria, tristeza, humor, etc.), ideias expressas, através das representações, das cores, das formas. É fundamental que estas sejam incentivadas a falar, a dialogar, a colocar questões e propor hipóteses. Para além das ilustrações, das gravuras, as crianças podem explorar outras fontes icónicas, fotografias, pinturas, desenhos, cartoons, anúncios, postais (fotografia ou desenho), etc.

O aparecimento da fotografia em meados do século XIX veio impor-se como fonte indispensável para a história do final do século XIX e do século XX. As crianças podem trazer de casa fotografias suas e da sua família, descrevê-las, sequencializá-las, compará-las, identificar mudanças, deduzir sobre estados de espírito, realizar inferências, discutir sobre quando foram tiradas, os motivos, o que elas nos mostram, o que ficamos a saber através delas, etc. As fotografias podem ser utilizadas para estudos temáticos: “Eu”; “A família”; “A minha cidade”; “Os transportes”, “O 25 de Abril”, etc. Pode-se treinar as crianças a analisar fotografias através de várias técnicas mediante um

guião de exploração: A fotografia tem alguma coisa escrita por trás? Se sim, a informação é relevante? Tem a data? Se não sabes a data procura identificar o período, através do vestuário; ou então, através dos objectos ou de edifícios que aparecem na fotografia; ou ainda através de quaisquer outras referências que te pareçam fiáveis; Reconheces as pessoas que estão na fotografia? Quem são? O que faziam? Onde foi tirada? Pede a pessoas da tua família que te falem sobre elas; etc.

A pintura está sujeita aos cânones da época, e por isso a sua leitura é difícil mesmo para especialistas, mas por outro lado, proporciona várias interpretações, algumas muito pessoais, o colocar de hipóteses, realizar inferências e deduções sobre o que aí está representado. As pinturas dão-nos informações preciosas sobre a vida quotidiana no passado, contribuindo para uma melhor compreensão de determinados períodos históricos, da sociedade, dos seus hábitos e costumes, do seu vestuário, alimentação, habitação, mobiliário. São óptimas fontes para recolher informação sobre estes assuntos, fazer inferências sobre a sociedade e vida quotidiana. Também se pode ensinar e treinar as crianças a observar pinturas de modo sistemático. Será interessante as crianças verem e analisarem pinturas de várias épocas, assim como o é verem pinturas de uma pessoa em vários momentos da sua vida e procurarem saber em que momentos teriam sido feitas e para mostrar o quê.

Deve-se utilizar diferentes fontes icónicas para promover exemplos concretos para ajudar as crianças a familiarizar-se com conceitos específicos de história, concretos mas também abstractos, assim como desenvolver conceitos de tempo relacionados com periodização. É preferível que as crianças analisem e explorem fontes icónicas em trabalho de grupo ou em grande grupo, inter-ajudando-se, promovendo-se o diálogo, a argumentação e contra-argumentação.

Os professores podem realizar também jogos usando pinturas ou desenhos, ocultando pequenas partes e pedindo-lhes para imaginar o que está por trás, formulando várias hipóteses, que poderão ser ou não confirmadas. Podem conversar sobre a validade da pintura como fonte histórica. Deve-se procurar através de várias questões desenvolver o pensamento crítico nas crianças.

As fontes icónicas podem ser usadas em várias actividades e em articulação com outras estratégias, como por exemplo, sequencializarem fotografias delas próprias ou de épocas; construírem com elas linhas de tempo sobre a sua vida ou sobre outros assuntos; comparar fotografias e pinturas antigas com actuais do mesmo espaço; analisar informação escrita nas costas das fotografias; relacionar informação a partir de gravuras

com informação de outras fontes ou utilizá-las como complemento de informação sobre determinado assunto estudado e integradas em narrativas. Os professores deverão ter em atenção o tipo de fontes icónicas mais adequadas para trabalhar com as crianças.

Em conclusão, as fontes icónicas contribuem para promover nas crianças o pensamento crítico, permitem que estas compreendam o passado e encorajam-nas a praticar a interpretação histórica e questionar as evidências. Têm por isso enormes potencialidades para o desenvolvimento da compreensão histórica e do tempo histórico, possibilitando comparar passado e presente, reconhecer mudanças e permanências, desenvolver nas crianças *skills* de interpretação, encorajar as crianças a questionar, a avaliar a credibilidade da fonte, assim como a desenvolver capacidades de sequencialização quando as ordenam por ordem cronológica.

9.4. A exploração de objectos, a construção de museu na sala de aula e visitas a museus

A exploração sistemática de objectos apenas foi realizada no 2.º e 4.º anos, por considerarmos serem estes dois anos de escolaridade o culminar de dois ciclos no ensino no 1º ciclo do ensino básico, e que correspondiam ao segundo ano do projecto desenvolvido nas duas turmas que vínhamos a acompanhar.

Assim no 2.º ano planificámos como última actividade com esta turma, a actividade 7- O fio da história: construção do museu na sala de aula com objectos da família, tendo como fio condutor a estratégia do fio da história, realizada ao longo de quatro sessões. Nesta actividade os alunos exploraram objectos antigos que trouxeram de casa para o museu, descreveram-nos, caracterizaram-nos, dataram-nos, compararam-nos entre si e com outros que actualmente têm a mesma função reconhecendo diferenças nos materiais e na tecnologia, sequencializaram cinco objectos e justificaram a sua ordenação.

No 4.º ano fazendo parte da actividade 1- Integrar a História local na História Nacional planificámos uma visita de estudo ao museu D. Diogo de Sousa e às Termas do Alto da Cidade, onde os alunos contactaram directamente com vestígios arqueológicos, observaram as várias etapas na reconstituição desses vestígios, para poderem ser posteriormente estudados por arqueólogos e historiadores, contactando assim com os processos e métodos científicos de reconstituição de fontes históricas. Ainda nesse ano de escolaridade na actividade 4- Visita ao Museu dos Biscainhos, a partir de uma visita guiada os alunos puderam contactar directamente com vestígios do

passado de uma família nobre do século XVII-XVIII, compreender através dos seus objectos diversos, desde pequenas peças, a mobiliário e vestuário e decoração das divisões, o modo de vida desta família, ou seja compreender a vida quotidiana neste período.

Procurámos com estas actividades analisar as potencialidades da exploração de objectos para a compreensão histórica e temporal dos alunos. Essa exploração foi directa (pelo manuseamento dos objectos) e indirecta (pela observação destes nas visitas de estudo realizadas),

9.4.1. Análise da implementação de actividades com objectos associadas à construção de um museu na sala de aula e a visitas de estudo

9.4.1.1. Actividade realizada no 2.º ano de escolaridade

A **actividade 7- O fio da história: construção do museu na sala de aula com objectos da família** foi realizada ao longo de quatro sessões: a 1.ª de preparação da actividade; a 2.ª de construção do museu; a 3.ª de preparação para a inauguração: elaboração dos convites e do discurso e a 4.ª de sequencialização de cinco objectos e construção de cartaz síntese com objectos fotografados e legendados (Anexo 71).

Na 1.ª sessão pediu-se aos alunos para trazerem de casa um artefacto que pertencesse à família para se realizar um pequeno museu a sala de aula. Os alunos levaram para casa informação sobre a actividade e o pedido de autorização para trazerem para a sala de aula um objecto. Foi-lhe entregue um questionário (Anexo 71 a) para ser preenchido com a ajuda dos encarregados de educação ou familiares para obterem informação sobre o seu objecto e ficarem assim a saber a sua história (Anexo 71 b). Continha várias perguntas: O que é? Quantos anos tem? A quem pertenceu? De onde veio? Que cuidados temos que ter com este objecto? Para além da recolha desta informação foi-lhes sugerido que procurassem saber o mais possível sobre o seu(s) objecto(s).

No início da 2.ª sessão⁷¹, constatei que os alunos estavam muito entusiasmados com os seus objectos, mostravam-nos aos colegas, explicavam o que era, para que servia, etc. A colaboração dos encarregados de educação foi exemplar, apenas dois

⁷¹ A análise e interpretação dos dados desta actividade realizaram-se com base no Diário de aula do 2.º ano de 24-04-06 e nas tarefas realizadas pelos alunos.

alunos não trouxeram nenhum objecto, e alguns dos alunos em contrapartida trouxeram vários. Constatámos que o projecto contribuiu também para um maior envolvimento dos encarregados de educação. Comprovámos que, tal como Singer e Singer (2004) afirmam, este tipo de estratégia, pela procura de objectos relevantes da família para o museu, promove o sentido de comunidade na sala de aula. No entanto nem todos os alunos tinham preenchido o questionário, mas diziam saber toda a informação que lhes tinha sido transmitida na entrevista, e de facto isso não os impediu de completarem a ficha de caracterização do objecto.

A construção do museu foi concretizada em cinco momentos (Anexo 71) : 1.º momento- criação do contexto do museu; 2.º momento - criação do local do museu; 3.º momento- criação das personagens do museu; 4.º momento construção do contexto e 5.º momento preenchimento de ficha de caracterização do objecto e construção da exposição.

No 1.º momento procurei saber que **ideias prévias** os alunos tinham sobre o que era um museu para isso escrevi no quadro a palavra museu e os alunos definiram o conceito de museu, deram exemplos de vários tipos de museus, da sua função e importância. Inicialmente definiram museu como um espaço onde se encontram objectos antigos, velhos, estragados, que já não se usam: *É uma exposição onde há coisas antigas* (Filipa); *Os museus são velhos* (Guilherme); *Quadros velhos que já não precisam e estejam estragados e que as pessoas já não querem e põem nos museus* (Mafalda); *É onde vamos ver coisas antigas* (Paulo). Perguntei-lhes quais os museus que conheciam ou já tinham visitado e as respostas foram muito variadas: a Catarina disse ter visitado com a família o museu da Cera em Fátima que *tinha uma parte que era o inferno e outra era Deus e tinha lá uma parte que era sobre Deus*; o Alberto referiu o museu dos dinossauros; a Mafalda referiu-se aos museus de arte, *os que têm quadros*; o José referiu ter visitado o *museu das carroças antigas* (Museu dos Coches em Lisboa; a Marta referiu museus etnográficos, *o museu das ferramentas*; vários alunos referiram o Museu do Ar e dos Transportes (certamente Museu dos Transportes e Comunicações); o Duarte referiu também um museu por ele visitado, o *Museu da Ciência*; outros alunos referiram-se a museus associados à natureza como por exemplo o museu dos insectos. Aperceberam-se que existiam vários tipos de museus e nem todos estavam associados ao passado e à história.

No entanto, quando questionados sobre a função dos museus, prevalece a concepção de preservação do passado: *para as pessoas verem as coisas antigas* (Júlio);

serve para as pessoas se lembrarem das coisas antigas (Catarina); servem para dar a conhecer como eram as coisas antigamente (Filipa). Um dos alunos destaca também o seu papel no restauro e conservação desses objectos antigos: *arranjam os quadros, para os porem nos museus (Hélder).* A Maria destaca uma outra função dos museus, relacionada com a **significância histórica**, quando afirma: *os museus têm coisas antigas, bonitas e importantes.*

Em relação aos objectivos da criação do museu na sala de aula vários alunos destacam para além de mostrar objectos antigos, como afirma a Catarina: *Vai servir para as pessoas verem os objectos que nós trouxemos, as coisas antigas,* a importância deste para mostrar **mudanças** como realça o José: *Mostrar coisas que agora já não se usam,* quando os compararam com o presente, identificando diferenças ao nível do material, da forma, da mudança e evolução tecnológica, etc.

No 2.º momento discutiu-se o local e o **tempo de duração** da exposição do museu. Inicialmente propuseram a duração de algumas horas, mas quando lhes foi perguntado se sempre pretendiam que este fosse visitado pelos alunos e professores da escola e pelos seus encarregados de educação acabaram por sugerir vários dias, o que aponta para uma utilização correcta do **conceito de duração** em contexto real depois de uma pequena ajuda.

Num 3.º momento definem os papéis e as funções que cada um terá no museu, escolhem o director, assumindo que deve ser uma pessoa responsável, e por isso vários sugerem o Duarte ou a Catarina, tendo mais apoiantes a Catarina. Identificam várias pessoas que trabalham num museu e explicam a sua função: *as guias são as que guiam e explicam os objectos (Filipa); os guardas são importantes para não deixarem roubarem as peças (Maria).* Referem ainda técnicos, investigadores, senhoras da limpeza. São eles próprios que escolhem a sua função no museu, diferenças de género se impuseram: os rapazes escolheram principalmente serem guardas, técnicos ou investigadores enquanto as raparigas, guias, técnicas ou empregadas da limpeza. É de realçar que os alunos interiorizaram bem o seu papel, principalmente a directora e no dia da inauguração leu com entusiasmo o discurso de abertura, as guias explicaram os objectos aos visitantes, os guardas preocuparam-se com o desaparecimento de uma das peças do museu.

No 4.º momento que correspondeu à construção do contexto, os alunos definem quais as finalidades do museu da família, a quem se destina e os seus objectivos. Registámos no quadro as finalidades e os objectivos que os alunos sugeriram com a

construção deste museu na sala de aula que após várias sugestões escolheram designá-lo “O Museu dos objectos antigos das famílias dos alunos da turma”. Em relação às finalidades propostas pelos alunos sobressai o reconhecimento destes objectos como sendo antigos associados ao **passado familiar** quando por exemplo o Alberto propõe com finalidade do museu: *mostrar os objectos antigos da nossa família*; também a diversidade de objectos antigos é apontada por este aluno: *Para mostrar diferentes tipos de objectos antigos*, e a sugestão da Maria novamente evidência de certa forma a ideia de **significância histórica**, ao destacar a importância e o valor atribuído a esses objectos pelas familiares quando os seleccionaram de entre vários: *Para ver como são valiosos para nós*. Esta mesma aluna realça também a importância de se conhecer a função desses objectos no passado ao indicar outra finalidade associada ao estudo dos objectos: *Para que é que serviam*, tendo-se registado no quadro como finalidade: *Explicar a função de cada um dos objectos* e o Duarte a partir das imagens dos dois cofres que trouxe (um antigo e outro moderno) aponta uma outra finalidade do museu, a de possibilitar **comparar** e mostrar **diferenças** entre objectos no passado e no presente que têm a mesma função sintetizando-se esta ideia na finalidade registada: *Comparar objectos antigos com objectos actuais que têm a mesma função*. Os alunos reconheceram que nem todos os objectos são da mesma idade, e este museu permite mostrar vários objectos, alguns com a mesma função, mas com idades diferentes o que lhes possibilitou destacar **mudanças** e a **evolução** dos objectos com base no **progresso tecnológico**, ou até com base na moda, sistematizando-se essa ideia na finalidade: *Mostrar objectos com idade diferente*.

No 5.º momento os alunos constroem a exposição, para isso cada aluno escreve uma ficha de caracterização do seu objecto (Anexo 71 c) com base na informação recolhida. Os alunos trouxeram objectos muito diversificados: moeda de um escudo de 1968 (Guilherme); porta-moedas em prata (Filipe); brinco com uma libra em ouro (Paulo); guarda-jóias em forma de coração (Mariana); colar de pérolas (Juliana); par de chancas (Alexandra); toalha de linho (Júlio); toalha de linho (Mafalda); toalha de linho (Diana); candeeiro a petróleo (Tinoco); candeeiro a petróleo (Silvério); lanterna a petróleo usada para avisar os comboios (Roberto); telefone (Maria); dicionário de Português- Espanhol (Catarina); discos de vinil (Duarte); disco de vinil e violino (Rita); disco de vinil (Daniel); dois discos de vinil (Alberto); cinzeiro (Anabela); ferro de passar (José); roca com fuso; ferro de passar a carvão, lamparina para aquecer o chá, candeeiro a petróleo (Filipa); moca (Nelson); Apenas o Henrique e o Hélder não

trouxeram nenhum objecto tendo trabalhado com a Filipa que trouxe quatro. Aceitou-se que o José podia trazer fotografias dos objectos seleccionados (de um cofre antigo e de um cofre actual) por serem objectos impossíveis de trazer. Para o preenchimento da ficha de caracterização do(s) objecto(s) os alunos serviram-se do questionário preenchido com a ajuda dos pais, assim como do que ficaram a saber sobre ele na “conversa-entrevista” com o familiar que lhes emprestou o objecto para trazerem para a sala de aula. Nesta ficha de caracterização os alunos tinham que observar muito bem o objecto, identificar o que é (identificação); descrevê-lo, indicar a sua função (descrição e função); a idade (data); de onde veio (origem) e o seu proprietário. Pude constatar que os alunos quando realizavam esta tarefa procuravam sinais, pistas e indícios de **evidências** nos objectos que lhes permitisse explicar a sua função, como funcionavam, de que era feito, a sua idade, a sua origem, que confrontavam com a informação transmitida pelo proprietário do objecto. Estas potencialidades do trabalho com objectos são amplamente realçadas por vários investigadores como vimos na revisão de literatura. Verifiquei que eles olharam para os seus objectos com outros olhos e alguns sentiram-se tão recompensados e entusiasmados por terem sido eles a descobrir nos seus objectos essas informações, que lhes permitiu de certa forma iniciá-los no **processo de construção do conhecimento histórico** a partir dessas pistas e **evidências** como o comprova o extracto do diário de aula:

Alguns alunos observaram com mais atenção os seus objectos e encontraram informações que ainda não tinham reparado. Por exemplo o Silvério descobriu que o seu candeeiro tinha vindo de França e era de 1860. A Rita procurou no seu disco a informação de onde tinha vindo, e descobriu que este veio de Londres, Inglaterra e era de 1958. O Paulo leu na libra a data que lá constava, 1864. Na ficha preenchida em casa tinha a informação que a libra tem mais de 70 anos. O mesmo aconteceu com o Guilherme, que identificou que a moeda de um escudo é de 1968. O Tinoco leu na parte debaixo do seu candeeiro a informação que lá constava que dizia, fabricado em Portugal. (D. A. 2.º ano 24-04-06)

No entanto alguns alunos sentiram dificuldade em descrever o seu objecto, isto por não saberem por vezes o material de que é feito. Isto verificou-se mais com os alunos que trouxeram os candeeiros de metal, não sabendo que tipo de metal era, sendo necessário ajudá-los.

Na discussão em grande grupo quando cada aluno apresentou o seu objecto(s) os alunos desenvolveram competências ao nível da **cronologia**, quando dataram os seus objectos e os compararam reconhecendo que uns eram mais antigos do que outros, outros

eram da mesma época. Os objectos que despertaram mais o interesse dos alunos foram os candeeiros e os ferros de passar, sendo também estes os mais antigos, alguns com mais de 200 anos. Dois alunos trouxeram dois ferros antigos, um funcionava a carvão e outro mais pequeno era em ferro que tinha que ser previamente aquecido. A Filipa descreve o seu ferro de passar enquanto eu mostrava aos colegas o seu ferro: *ferro de passar em ferro, é muito pesado e enferrujado*. O seu estado de conservação contribuiu para uma melhor **localização temporal** do objecto, muito embora fosse difícil datar o ferro de passar a ferro, no entanto reconheceram que este era já muito antigo, mas menos que o outro. A Filipa comenta que não devia ser muito prático passar a ferro, porque o ferro era muito pesado e acrescenta que devia dar cabo dos braços. Neste seu comentário permite-nos inferir da capacidade desta aluna em estabelecer uma **relação causal** entre o peso do objecto e as consequências do seu uso. Alguns alunos quiseram mesmo vê-lo de mais perto e confirmaram esta constatação quando pegaram nele, avaliando o seu peso. Curiosamente quando lhes perguntei como funcionava este ferro vários alunos propõem várias **hipóteses** e **explicações** com base no presente (**presentismo**) quando referem que dentro se colocava água pensando nos actuais ferros a vapor, outros sugeriram petróleo e a Filipa explica que era a carvão. Em relação ao outro ferro mais pequeno, quanto ao seu funcionamento um dos alunos referiu: *era metido num fogão para aquecer*, deduzindo um procedimento com uma certa lógica, embora o mais usual era ser aquecido numa pedra quente. Comparam-nos em termos **cronológicos**, tendo-se verificado a dificuldade em calcularem uma data aproximada embora reconheçam diferenças temporais entre os dois. O Alberto sugere que este ferro mais pequeno deve ser mais antigo que o outro, e que deveria ter 70 anos. Vários alunos concordam que este deve ser mais antigo embora desconheçam a sua data e não proponham outras, como podemos ver no comentário da Maria: *este ferro é mais velho do que o da Filipa*. Comprovaram esta dedução quando o José informou os colegas que este ferro tem mais de 200 anos e que tinha vindo de um solar. Questionei-os sobre o que era um solar, tendo um dos alunos por associação ao objecto explicado: *é uma casa que vende ferros, ferramentas*, demonstrando uma concepção errada do conceito. Depois da breve explicação sobre o que eram os solares vários alunos **inferem** sobre o uso desse ferro no passado, afirmando que provavelmente este seria utilizado por empregadas do solar demonstrando uma **imaginação histórica** emergente. Nesta discussão procurou-se promover nos alunos a **compreensão temporal**, ao comparar

objectos semelhantes, com a mesma função, mas de **épocas diferentes** e com uma **distância temporal** significativa.

Quatro alunos trouxeram candeeiros a petróleo e lamparinas que se revelaram objectos fascinantes para os colegas contribuindo para o desenvolvimento da **imaginação histórica** pelos relatos de caracterização que cada aluno fez do seu objecto, tendo concluindo em termos **cronológicos** que alguns seriam sensivelmente da mesma época, com cerca de 150 anos (pelos menos dois destes candeeiros a petróleo) enquanto os outros dois seriam mais recentes, com mais ou menos 50 anos. Deste modo trabalhou-se os conceitos de **contemporaneidade** e de **continuidade**:

Ouviram com muita atenção o Roberto que descreveu o seu candeeiro a petróleo: *veio da estação de comboios do Porto, é de ferro e era para avisar os comboios para parar e tem cerca 150 anos e é do avô paterno que trabalhava nos comboios.* O Silvério descreve assim o seu objecto: *lamparina a petróleo, é de 1860, veio de França, é de metal, é de cobre, servia para dar luz, pertenceu ao meu pai.* A Filipa também trouxe um candeeiro a petróleo: descrevendo-o: *origem é de Portugal, base de vidro, cor amarela, parte superior em vidro transparente, muito antigo, função é iluminar, e é da minha avó paterna.* (...) O Tinoco apresenta assim o seu objecto: *é um candeeiro.* Para a Catarina este candeeiro é mais velho do que o do Roberto. Os colegas parecem não concordar com ela, embora não soubessem a idade deste. Tem inscrito a sua origem, fabricado em Portugal. Pedi para ouvirem o que o Tinoco tinha a dizer acerca dele: *é um candeeiro a petróleo, tem 50 anos.* (D. A. 2.º ano 24-04-06)

Em relação aos discos de vinil constataram que embora não fossem tão antigos como os candeeiros ou os ferros de passar também eram antigos, e em termos de **datação** constataram pela data na capa dos discos (**evidência**) que estes tinham entre 20 a 50 anos, alguns deles ainda tentaram realizar cálculos matemáticos para uma maior precisão, mas só com a minha ajuda e do professor da turma o conseguiram porque ainda não são capazes de realizar operações de subtração com mais de dois dígitos. Compararam-nos com os actuais CDs e reconhecem **mudanças** a nível tecnológico. Muito antigo foi considerado o violino que a Rita trouxe, embora esta não soubesse a data, a sua aparência e estado de conservação assim o evidenciava. Em relação ao telefone antigo que a Maria trouxe disseram terem visto alguns **semelhantes** na casa dos avós em sótãos ou arrecadações.

Quando caracterizavam os seus objectos constantemente faziam **comparações** e associações em relação aos objectos. Por exemplo associaram a roca que a Filipa trouxe com as toalhas de linho que vários alunos trouxeram, explicando que o linho era fiado na roca para depois se fazer as toalhas no tear. Ao compararem as várias toalhas de

linho e identificando até **semelhanças** nos bordados comprovaram que estas eram da mesma época (**contemporaneidade**) confirmada pela leitura da ficha de caracterização. Embora os alunos não sejam ainda capazes de datar os objectos, por comparação são capazes de reconhecer se determinada datação é ou não razoável, apresentando argumentos para refutar **hipóteses** de datação pouco prováveis como podemos constatar neste excerto registado no diário de aula:

O José trouxe uma toalha de linho com 51 anos, e servia para limpar as mãos e a cara. A Diana não sabia quantos anos tinha a sua toalha, mas para ela esta devia ter 300 anos. Vários alunos discordam dela. O Júlio e a Mafalda discordam e justificam com base na idade das suas toalhas, a do Júlio tinha 51 anos e a da Mafalda 60 anos. A Diana apercebeu-se que a sua toalha não podia ser tão antiga. (D. A. 2.º ano 24-04-06)

As chancas que a Alexandra trouxe, proporcionaram vários comentários após observarem com detalhe os materiais de que eram feitas procedendo a **inferências** sobre o seu uso: *Não devem ser confortáveis, devem ser duras* (Filipa); ou mesmo sobre o seu tamanho: *Parecem de anões* (Roberto). A Alexandra explicou: *têm pelo menos 40 anos, foram compradas na feira, fabricadas em Portugal e eram usadas no campo, a sola é de madeira e a parte superior é de couro*. Vários alunos associaram este tipo de calçado ao usado ainda hoje nos ranchos, o que permitiu constatar a **continuidade** da sua utilização embora em contextos diferentes.

O objecto que a Anabela trouxe, a réplica de um cinzeiro do século XVIII mas com 20 anos, permitiu trabalhar com os alunos o **conceito de autenticidade da fonte**, realçar que alguns objectos não são verdadeiros, são cópias de outros que eram valiosos e na impossibilidade de se ter o verdadeiro adquiria-se uma cópia. Também o colar de pérolas falsas que a Juliana permitiu reforçar esta ideia após a sua caracterização: *Colar de pérolas, tem 20 anos, veio de França, com pérolas falsas, pertenceu à mãe*.

Os alunos valorizaram nos objectos fotografados que o José trouxe não a fotografia em si mas o objecto que estas representavam, distinguindo perfeitamente a imagem do objecto, dois cofres, um antigo com cerca de 150 anos e outro actual. **Compararam** assim os dois “objectos” com a mesma função, mas de épocas bem diferentes, reconhecendo uma **distância temporal** de 150 anos entre eles, destacando **mudanças** nos materiais e ao nível da tecnologia.

Em relação a outros objectos, alguns tinham mesmo a data inscrita o que facilitou a sua **datação**. É o caso da moeda que o Guilherme trouxe, realçando dois aspectos a

mudança na moeda usada em Portugal, antes era o escudo agora o euro: *é uma moeda de um escudo, é de Portugal, é velha, é uma moeda que já não se usa, é de 1968;* justifica o ser valiosa e importante para o pai: *é importante para ele porque é o ano do seu nascimento,* o que permitiu de certa forma frisar a partir desta justificação o **conceito de significância** de carácter pessoal aqui bem evidente. Também na libra que o Paulo trouxe estava inscrita a sua data, mas considerou-a mais recente do que data que aí constava: *É uma libra em ouro, tem mais de 60 anos, é da Inglaterra, pertenceu à bisavó.* Quiseram comparar esta libra com os meus brincos de libras que nesse dia propositadamente levei. Constataram pela proximidade das datas que **eram da mesma época**, sendo por isso **contemporâneas**. Quando lhes mostrei o porta-moedas em prata da avó do Filipe explicaram o que era e uma das alunas disse que a sua avó tinha um idêntico, mas com umas pedras no fecho, reconhecendo simultaneamente **semelhanças** e **diferenças**. Consideraram-no juntamente com a libra em ouro dos objectos materialmente mais valiosos do museu.

O dicionário miniatura de português-espanhol que a Catarina trouxe permitiu, após a caracterização deste à turma, deduzir que o avô dela estudou espanhol *É um dicionário de, é minúsculo, tem 60 anos, veio de Coimbra, serve para ver as palavras em espanhol, era do meu avô paterno.*

Esta diversidade de objectos trazidos pelos alunos contribuiu para promover o sentido de **tempo histórico**, aumentado pela discussão dos alunos sobre as **mudanças tecnológicas** representadas pelos objectos.

Para a organização da exposição os alunos sugeriram que estes deveriam ser agrupados por secções e colocadas dentro de cada secção por ordem temporal do mais antigo para o mais recente: todos os candeeiros e lamparinas juntos (Roberto), todos os discos de vinil (Alberto), os ferros de passar (Maria), as toalhas, junto da toalha a roca, o guarda-jóias, as jóias, o porta-moedas, a moeda e o cofre, as chancas propuseram que ficasse junto da roca, por ser do campo, o violino e o livro junto dos discos por estar ligado à cultura e também o telefone e a moca (instrumento de música).

Na 3.^a sessão implementada pelo professor da turma realizaram em conjunto os convites (Anexo 71 d), de dois tipos, um para os alunos e professores da escola e outro para os encarregados de educação e escreveram o discurso de abertura (Anexo 71 e), tarefas realizadas com grande entusiasmo e motivação, contribuindo cada um de forma colaborativa para o projecto do museu.

Na 4.^a sessão ordenaram do mais antigo para o mais recente cinco objectos. Alguns sugerem a escolha do ferro de passar por saberem que é o objecto mais antigo da exposição. Retirei primeiro o telefone depois o ferro, um disco em vinil, o candeeiro a petróleo dos comboios e a moeda de um escudo. Foram unânimes em colocarem como mais antigo o ferro de passar apresentando várias justificações, umas com base na **evidência material**, outros com base no seu modo de funcionamento ou ainda no conhecimento da sua datação: *Tem muita ferrugem e os ferros grandes inventaram-se mais tarde* (Guilherme); *Aquece-se numa pedra* (Hélder); *O Pedro disse que ele tinha 200 anos* (Mariana). Apesar de todos os alunos considerarem ser o objecto mais antigo a **questão** colocada pela Mafalda põe em causa essa certeza: *Quando aquela peça existiu havia violinos?* Esta questão pôs em evidência outra **hipótese**, a do violino ser mais antigo que o próprio ferro, mas era difícil de se comprovar. Compreenderam que mais informação era necessária para se poder afirmar qual destes dois objectos era mais antigo, embora este não constasse dos cinco seleccionados por mim por não saber ao certo quantos anos teria, mas provavelmente seria mais recente que este ferro de passar. Em segundo lugar, como mais antigo colocaram o candeeiro a petróleo do caminho-de-ferro justificando: *Porque o Roberto disse que tinha 150 anos. Servia para parar os comboios* (Alberto). Colocam em seguida em terceiro lugar a moeda de 1968 justificando pelo conhecimento da idade de cada um dos objectos: *o Guilherme disse que a moeda dele tem 38 anos e este (telefone) tem 30 anos* (Mariana). O Duarte efectua uma **comparação temporal** servindo-se dos discos que trouxe: *é quase da idade dos discos*, porque alguns dos discos eram de 1969, 1971 e 1975. Em quinto lugar como mais recente disseram ser o disco de vinil que tinha 20 anos.

Nesta sessão elaboraram cartazes com as fotografias dos objectos e sua caracterização e entregaram pelas salas os convites para visitarem o museu na sua sala de aula.

Da parte da tarde propositadamente fizemos desaparecer da sala o porta-moedas de prata para despoletar um problema através deste incidente crítico e como este seria resolvido pelos alunos. Ficaram muito transtornados com a ocorrência e sugerem várias medidas para se encontrar o objecto que tinha sido roubado, desde a realização de cartazes a informar da ocorrência, a atribuírem recompensa a quem encontrasse o objecto furtado, sugerindo dinheiro, chocolates e até rebuçados. No entanto alguns alunos põem mesmo em causa ter havido um roubo de verdade, pela interpretação dos indícios: *A peça estava aí antes do intervalo, e depois o professor fechou a porta e o*

chão não é furado (Mariana). O porta-moedas viria a ser entrega mais tarde por uma funcionária, com a qual se tinha combinado. Esse incidente teve impacto por toda a escola, tendo sido importante para a formação de valores, como o de não roubar.

O museu da turma (Anexo 71 f) foi visitado por todas as turmas da escola e por quase todos os encarregados de educação e vários familiares, que ficaram maravilhados com o resultado desta actividade tecendo até alguns comentários lisonjeadores e afirmando: *se soubesse que era para se realizar algo tão importante para eles teria mandado mais objectos e até mais interessantes do que o que meu neto trouxe*. Presenciei a visita de uma turma do 3.º ano tendo registado em áudio o diálogo estabelecido entre os alunos das duas turmas. As guias exerceram a sua função, mostravam os objectos, colavam-lhes questões: *Qual é o objecto mais antigo?* Perguntou-lhes a Marta. Um dos alunos aponta para o ferro e refere: *é aquele porque tem 200 anos*, tendo lido parte da informação contida na ficha de caracterização. Também nenhum dos alunos soube explicar como funcionava o ferro de passar a carvão. Uma das guias mostrou-lhes o interior do ferro, explicou que este tinha uma espécie de esqueleto e que aqui se colocava o carvão em brasa. Alguns dos objectos intrigaram-nos e colocaram várias questões: Para que servia? Como era usado? De que eram feitos? etc., e eram as guias ou próprios alunos que tinham trazido o objecto que respondiam. Reconheceram alguns dos objectos por os terem visto em casas dos avós ou familiares.

Com esta actividade contribuiu-se para:

- 1) reforçar o espírito de comunidade, de responsabilidade e colaboração entre os alunos e entre estes e a sua família e encarregados de educação;
- 2) motivar os alunos a estudar o passado e a história através de objectos da vida quotidiana dos seus familiares;
- 3) desenvolver capacidades de observação, descrição, linguagem oral e escrita (manuscrita e em computador), manipulação, datação e sequencialização;
- 4) demonstrar que o recurso a objectos facilita aos alunos a elaboração de inferências e deduções sobre a sua funcionalidade e a época em que foram utilizados;
- 5) mostrar que alguns alunos procuram ainda explicar o modo de funcionamento de alguns objectos no passado com base em objectos do presente com a mesma função (presentismo);

- 6) fomentar nos alunos o saber questionar, elaborar hipóteses, procurar informações, realizar conjecturas e iniciá-los na crítica às fontes;
- 7) promover a emergência da imaginação histórica e do pensamento histórico;
- 8) proporcionar o desenvolvimento da compreensão do tempo histórico através de exercícios de datação, comparação, reconhecendo mudança, continuidade e progresso;
- 9) trabalhar a cronologia, através da datação dos objectos, da sua sequencialização, assim como pela associação do ano à década e ao século;
- 10) fomentar a utilização de vocabulário de tempo qualitativo: “são da mesma época”; “é mais antigo”; “é mais novo”;
- 11) introduzir novo vocabulário, conceitos e conhecimentos.

9.4.1.2. Actividades realizadas no 4.º ano de escolaridade

Na **actividade 1- Integrar a História local na História nacional: visita de estudo ao museu D. Diogo de Sousa e às Termas do alto da cidade** na 2.ª sessão⁷² preparou-se a visita de estudo. Procurei saber que conhecimentos prévios os alunos tinham sobre os museus, para isso utilizei como estratégia o *brainstorming* para a abordagem do conceito museu. Escrevi no quadro a palavra museu e pedi aos alunos para dizerem tudo o que lhes lembrava a palavra museu. Sobressaiu a ideia de o associarem ao **passado significativo**: *Museu é uma exposição de peças antigas ou valiosas que se encontram em sítios vários* (Isidro). Um dos alunos destaca que nem todos os museus estão associados ao passado, mas realçam na mesma a relevância e pertinência do que aí é preservado, associado ao conceito de **significância**: *Há museus que têm coisas de agora e que também são valiosas* (Ricardo).

Verifiquei inicialmente que associavam mais os museus a conteúdos de História e ao passado em geral, mas com o decorrer da discussão foram surgindo referências a tipologias de museus que estavam ligados a outras áreas. Indicaram vários exemplos de museus de História, que conheciam e disseram ter já visitado, alguns de Braga ou de Guimarães, relembrando o que aí visitaram: *O museu dos Biscainhos* (Marco); *Museu Nogueira da Silva* (vários); *Museu de Tibães* (vários); *Museu da Sé* (vários); *Museus*

⁷² A análise e interpretação dos dados desta actividade realizaram-se com base no Diário de aula do 4.º ano de 20-10-05 e nas tarefas realizadas pelos alunos.

Martins Sarmento (João Miguel) relembrou os vestígios arqueológicos que tinham visto em várias imagens na sessão anterior e que pertenciam a povos antigos.

Em relação ao Museu Nogueira da Silva vários alunos relataram experiências dessa visita e de actividades de promoção de **empatia histórica** tidas noutros contextos que não escolares, nomeadamente em ATL, em que participaram em recriações da época: O Museu tinha umas escadas e fizemos como se fossemos daquela época, subimos as escadas com um braço atrás das costas e as raparigas com as mãos à frente a fazer assim... (Isidro). O aluno recordou alguns pormenores da visita de que se recordava e que o tinham marcado mais, associados à cultura material da época, principalmente mobiliário e vários objectos, mas também a personalidades históricas da época (rainha D. Maria): *Vi um caixão que tinha um homem com os cabelos cumpridos e uma mulher cortou-lhos e ele perdeu a força (...)* mas também a figuras históricas: *Havia uma cadeira numa sala. Havia lá uma sala que tinha lá as telas de D. Maria e tinha um instrumento que é a harpa. (...) E o candeeiro era de diamantes* (Isidro). Alguns alunos referiram também outros museus: *Museu dos Coches; Museu da Cera* em Fátima descrevendo vários alunos o que aí se pode ver: *Coisas feitas de cera. Pessoas e cera*. Outros referiram mesmo museus que conheciam ou tinham visitado noutros países: *Eu já fui ao Museu Britânico*, disse o Luís recordando o que tinha visto: *Tinha coisas antes dos romanos*, mas não se recordava de que povos anteriores aos romanos eram os vestígios, e um dos alunos sugere os Brácaros. Quando lhes falei dos egípcios o Ricardo referiu-se aos sarcófagos e na sua explicação demonstrou aplicar **conhecimentos históricos** adquiridos em contexto não escolar principalmente em filmes e documentários: *Sarcófago é um sítio que quando as pessoas importantes do Egipto morriam iam para uns caixões em forma do homem, com uma cara*. Outros alunos perante esta explicação comentam terem visto múmias em filmes de ficção revelando dificuldade em distinguir a realidade da ficção.

Reconheceram que os museus que referiram estavam mais ligados com o passado do homem, mas referiram a existência de museus que não estavam só ligados à História associados a outras temáticas como por exemplo: Museu da Ciência; Museu da Natureza; Museu da Astrologia e da Física (tendo referido o Planetário e o Visionário); Museu da Terra, por vezes não com estes termos mas pelas temáticas que destacaram.

Referiram uma grande diversidade de coisas que podemos encontrar num museu não atendendo no entanto à tipologia de museu, mas destacando a relevância, a importância do seu espólio, o que podemos interpretar como um reconhecimento da

significância histórica do que aí é exposto, tendo destacado: ruínas, estátuas, fragmentos, coisas antigas, ossos, pedras preciosas, marfim, mobiliário, cadeiras, trajes antigos, quadros. Utilizam já **vocabulário específico**, como o de fragmento que um dos alunos explica o seu significado: *são partes de peças valiosas*.

Nesta discussão procurei saber a opinião deles sobre a importância dos museus e coloquei-lhes a questão: *Por que são importantes os museus?* Sobressai a associação do museu ao **passado** e preservação desse passado: *Porque mostram o que aconteceu antigamente* (Ricardo Manuel); *Mostram objectos antigos* (Paulo); *Mostra o que antes se fazia* (Isidro); *Saber como as pessoas viviam no passado, como por exemplo como viviam os Iberos, os romanos. E também no futuro as pessoas vão querer saber como é que nós vivíamos, isto é estudar o passado* (Anabela). A resposta desta última aluna evidência já um **horizonte temporal** em relação a um futuro quase infinito, ao destacar a importância dos museus para a preservação do passado, a referência ao presente e o seu papel no futuro para dar a conhecer a vida quotidiana dos nossos dias que no futuro será também passado. O Tiago também destaca a importância do museus para poder **comparar o passado com o presente**, o que possibilita o reconhecimento da **mudança** mas também da **continuidade**: *Para saber distinguir coisas do passado em relação ao presente*.

Depois desta discussão sobre o que são os museus, qual a sua importância e a tipologia de museus centrámo-nos concretamente no Museu D. Diogo de Sousa. Distribuí pelos alunos fotocópia da página da Internet do Museu D. Diogo de Sousa. Em pares leram a informação que constava na página. Procuraram saber: a sua tipologia; o que integra; o período cronológico das suas colecções; onde fica situado; quando foi fundado; quem é a directora; o horário de funcionamento; espaços existentes no museu.

Encontraram facilmente esta informação e em grande grupo responderam às questões. Por exemplo o Marco calculou quantos anos tinha à data o museu, contados a partir da data da sua fundação como museu, calculando assim o **intervalo de tempo**: *O Museu foi criado em 1918 e tem 87 anos (Marco)*. Reconheceram que inicialmente era um museu de Arte e Arqueologia, mas agora era só de Arqueologia e restrito a uma área geográfica, com a designação de: *Museu Regional de Arqueologia. São do Norte de Portugal* (Belinda). Tiveram dificuldades em indicar de que períodos eram essas colecções por desconhecerem a terminologia Paleolítico e Época Medieval. Identificaram outras funções e espaços para além das salas com as colecções no museu tendo-as referido: centro documental, um auditório, salas de apoio didáctico, loja,

cafeteria e jardim. Alguns alunos disseram mesmo já ter assistido a espectáculos no auditório do museu. Procuraram localizar no mapa o museu e indicar o melhor percurso da escola ao museu, tendo sido trabalhada também a localização espacial.

Em discussão final foram indicando o que achavam que iriam ver nesse museu e sugeriram mesmo vários objectivos a atingir com esta visita. Aplicaram conhecimentos adquiridos na sessão anterior sobre os povos celtas e os romanos, colocaram questões associados a estes conteúdos históricos: Os celtas foram os primeiros povos a habitar a Península Ibérica. Resumiram como objectivo principal desta visita o conhecer o passado dos romanos, dos Brácaros e dos primeiros povos que habitaram o Norte de Portugal.

A turma participou também directamente na preparação burocrática da visita, com a redacção de uma carta a solicitar a marcação da visita de estudo. Nunca tinham redigido uma carta institucional, aprendendo assim as regras neste tipo de construção de texto, o que permitiu trabalhar também a área do português.

Definiram também as regras a cumprir na visita de estudo tendo-as registado numa cartolina.

A 4.^a sessão⁷³ desta actividade consistiu na visita de estudo ao museu D. Diogo de Sousa e às Termas do Alto da Cividade (Anexo 73), tendo sido esta filmada. No percurso da escola para o Museu D. Diogo de Sousa, realizado a pé, pode constar que em diferentes momentos do percurso alguns alunos consultaram o mapa, assinalando as ruas por onde iam passando, lendo as placas com os nomes das ruas, tendo verificado que os alunos revelaram competências na leitura e interpretação do mapa, que tinha sido explorado numa das sessões.

A primeira parte da visita foi conduzida por um técnico do Serviço Educativo do museu, e que tinha estado no dia anterior na escola a apresentar a sessão sobre Bracara Augusta. Descemos até ao piso onde se encontravam as escavações da casa da colina. À medida que explicava a estrutura da casa, o sistema de canalização e os mosaicos encontrados o guia constantemente questionou os alunos com o objectivo de aplicarem conhecimentos históricos adquiridos na sessão anterior na palestra, mas também de levar os alunos a procederem a inferências e deduções a partir dos vestígios

⁷³ A análise e interpretação dos dados desta actividade realizaram-se com base no Diário de aula do 4.º ano de 28-10-05 e nas tarefas realizadas pelos alunos.

arqueológicos, a procurar evidências nesses vestígios arqueológicos, a compreender como é que os arqueólogos e historiadores procedem para a construção do conhecimento histórico, que métodos utilizam, etc.

Quando o guia lhes pergunta o que é que vêem na entrada desta casa em ruínas, alguns identificaram que seria um tanque, recordando a função deste e aplicando assim **conhecimentos históricos**: *Para apanhar a água* (vários); *Para entrar a luz* (José Filipe). Quando confrontados com uma situação que lhes era de todo desconhecida, e questionados sobre o que lhes parece ser, os alunos procedem a várias **inferências** umas mais correctas do que outras, embora ambas lógicas, condicionadas pela posição de visualização como comprova parte do diálogo registado no diário de aula:

Guia: *Isto que está à vossa frente parece o quê?*

Manuel: *Parece umas escadas.*

Guia: *Vocês que estão nessa posição privilegiada o que é vêem?* Vários: *Está ali um buraco.*

Guia: *Fomos nós que escavamos.*

Vários: *Está. Parece para a água.*

Guia: *Para que é que serviria? Era o quê? É uma cana...*

Vários: *Canalização.*

Guia: *Hoje usa-se em ferro ou em plástico, mas esta é em barro.*

Carolina: *Então isto não é dessa altura?* (comentário em voz baixa)

Perante a explicação do guia a Carolina coloca uma pergunta, que parece pôr em causa a **autenticidade** do que visualiza pensando possivelmente que poderia ser uma reconstituição e não ser por isso da época. O guia chama a atenção para umas pedras com sinais, marcas e desenhos e procura que os alunos descrevam o que vêem e expliquem o que significarão procurando que estes desempenhem o papel de investigadores. Identificam assim umas marcas desenhadas mas não foram capazes de as interpretar, e que ficaram a saber que era a assinatura do oleiro. No entanto facilmente **inferiram** a marca de um pé descalço e **deduziram** que seria provavelmente de um escravo, justificando por só os escravos andarem descalços. Foi-lhes confirmado que era realmente de um escravo e que até se tinha desequilibrado. Identificaram também as pegadas de um cão. Alguns alunos compararam estas marcas encontradas com situações **semelhantes** que acontecem no presente quando se vêem marcas em passeios, por não terem tido o cuidado de deixar secar o cimento, estabelecendo assim **comparação entre o passado e o presente** sobre comportamentos indevidos que se mantém ao longo dos tempos. Ao visualizarem alguns dos espaços desta casa recordaram **termos específicos** de alguns dos espaços como por exemplo a do pátio

interior (peristilo). Imaginaram como seriam os jardins interiores, os quartos e as salas, contribuindo este momento para promover a **imaginação** e a **empatia histórica**.

O guia procurou que os alunos sugerissem **causas e motivos** que terão contribuído para a destruição desta casa e para estar soterrada. Vários alunos quiseram demonstrar os seus conhecimentos e capacidades em proporem **hipóteses plausíveis** para justificar o que terá acontecido: *Abandonaram a casa* (José Filipe); *Com o tempo aquilo ia tapando com a terra* (Marco Ângelo). Os alunos reconhecem que quando se procedeu a escavações encontraram vestígios arqueológicos. O comentário do Marco Ângelo revela compreender que os vestígios encontrados são muito antigos e que ficaram soterrados com o passar do tempo. Este aluno **compara** esta situação dos achados arqueológicos com o balneário pré-romano da estação de caminho de ferro, que também foi descoberto aquando das obras da estação do caminho-de-ferro. O guia alerta para provavelmente este ter sido descoberto anteriormente já no século XIX, quando se procedeu à construção da estação, não tendo sido registado no entanto este achado, o que permitiu trabalhar com os alunos a **significância histórica**, o dar-se importância ou não a determinados achados ou factos históricos, e que essa selecção é condicionada pelo investigador/historiador inserido numa determinada época. Sobre o estado dos achados arqueológicos encontrados os alunos revelaram conhecer que quando estes são encontrados muitas vezes não se encontram inteiros, o José Filipe utiliza mesmo a palavra fragmento (**vocabulário específico**) para se referir ao estado desses vestígios. O guia compara estes vestígios encontrados com os desperdícios que hoje fazemos e que com o passar dos anos podem ficar soterrados, dando como exemplo pratos que se partem, electrodomésticos que se estragam, etc. e virem a ser estudados no futuro por arqueólogos e historiadores, incentivando deste modo os alunos a pensar a história numa perspectiva de **horizonte temporal**, ao reforçar a relação entre o passado, presente e o futuro.

O guia prepara os alunos para o que irão ver a seguir nas salas, explicando o que se faz com esses achados e “cacos”, fazendo uma breve introdução ao trabalho que é realizado no laboratório onde são tratados os achados arqueológicos. Já no laboratório uma outra técnica orientou a visita. Na primeira sala, os alunos viram que era aqui onde os “cacos” eram lavados e secos, sempre mantendo a indicação de onde tinham vindo, pois só com essa referência têm valor em termos arqueológicos. Visualizaram vários materiais cerâmicos, cacos de objectos que usavam para cozinhar, para comer, mas também materiais de construção: tijoleiras e telhas.

Os alunos à medida que lhes explicavam todos os procedimentos a ter com os fragmentos que chegavam das escavações ficavam curiosos e questionaram várias vezes a técnica. Por exemplo foi-lhes explicado que só as cerâmicas, pedras e os vidros podem ser lavadas. E de imediato o Roberto Manuel questiona: *O que não pode ser lavado?* Foi explicado que os metais não podem ser lavados por serem mais frágeis. Após ter explicado a diferença entre vários tipos de cerâmicas, umas mais grosseiras e por isso mais pobres e outras mais finas, com pintura e desenhos e por isso mais ricas, posteriormente os alunos quando confrontados com várias fragmentos ou mesmo peças reconstruídas foram capazes de as distinguir. Os alunos reconhecem que não é tarefa fácil reconstruir, o que leva o Roberto Manuel a comentar: *Algumas peças parecem iguais umas às outras.* É-lhes explicado que a separação dos fragmentos se faz pela cor, pela semelhança, e que depois se tenta encaixar umas nas outras. Na sala seguinte viram esta etapa, a do registo dos fragmentos com informação onde foi encontrado, quando e a que profundidade, sem esta contextualização o fragmento não tem valor histórico porque está descontextualizado, compreendendo assim o processo científico realizado pelos técnicos de arqueologia. Alguns alunos colocaram hipóteses tal como os técnicos as colocam. Por exemplo o Roberto Manuel aponta para um desses fragmentos e pergunta: *Isto aqui parece a asa de um vaso,* estando correcto o seu raciocínio. A técnica tentou juntar a esta asa outro fragmento que poderia ser da mesma peça para dar a ideia de um vaso, mas vários alunos disseram não ser da mesma peça por terem cores diferentes o que os levou a concluir que eram de duas peças diferentes.

Quando visualizaram uma moeda bastante deteriorada e viram os procedimentos que outra técnica estava a realizar levou-os a tecer comentários e a colocarem também **questões:** *Isso é ferro? Parece areia* (Roberto Manuel); *É preciso usar luvas?* (Marco Ângelo). A guia esclareceu e explicou todos os procedimentos e vários alunos visualizaram ao microscópio uma moeda já tratada. Viram também várias peças a serem recuperadas e outras já recuperadas. Nem sempre conseguiram distinguir se se tratava de um peça fina ou grosseira e deduzirem a quem pertencia: *Esta cerâmica era dos pobres?* pergunta o Roberto Manuel.

Na sala de restauro do vidro os alunos estavam já mais soltos e colocaram várias questões à guia mas também aos técnicos que estavam a trabalhar. Aqui várias peças intrigaram-nos, como por exemplo uma peça em vidro restaurada que era um candeeiro romano, questionando a guia sobre o que era: *O que é isso?* (José Nuno). O mesmo aluno coloca uma questão pertinente sobre o processo de reconstrução das peças:

Quando faltam peças como é que eles reconstroem? (José Nuno). A técnica explicou e demonstrou como os técnicos construíam moldes a partir de desenhos. Visualizaram a secção do restauro do vidro, onde lhes é explicado que este requer muita paciência porque os fragmentos de vidro são lisos, sendo difícil montar o puzzle. Explicou-lhes que é um processo complicado, tiveram que dar o resto da forma, fizeram-se moldes em borracha e vêem o técnico a executar o restauro de uma peça em vidro, onde puderam ver o molde que estava a ser usado e foi-lhes explicado o processo para completar as partes em falta. Ficaram muito admirados com a minúcia deste trabalho e perceberam perfeitamente porque se diz que é preciso “paciência de chinês” para realizar este trabalho. Vários alunos colocaram questões directamente ao técnico que estava a trabalhar numa peça de vidro. Por exemplo o João Miguel coloca uma pergunta de carácter **temporal**: *Quanto tempo é que demora a reconstruir uma tigela de vidro?* Obtendo como resposta: *Depende do estado que estiver.*

Numa outra sala viram como se realizavam os desenhos das peças. Mostram-lhes vários exemplos de desenhos de várias peças: vasos, pratos, lucernas. Foi-lhes explicado que no desenho mostram a peça vista de fora e a peça vista por dentro. Referiram as vantagens do desenho em relação à fotografia, porque este permite representar a espessura da peça. Em relação a alguns instrumentos pré-históricos que estavam a ser desenhados os alunos aplicam **conhecimentos históricos** da pré-história explicando a função de um biface: *É uma pedra para...* (faz gestos de raspagem) (Rui Pedro). O Isidro explica uma outra função deste instrumento: *Para fazer o fogo*, aplicando conhecimentos técnicos dominados pelo homem neste período da história. Foi-lhes dada uma breve explicação sobre este período da história da humanidade, período que suscita nos alunos o desenvolvimento da **imaginação histórica**. Terminada a visita ao Museu D. Diogo de Sousa os alunos saíram da visita muito satisfeitos conversando uns com os outros sobre o que tinham visto.

Dirigimo-nos em seguida para as termas. Aqui fomos recebidos pela arqueóloga

Ana Filipa que guiou a visita. Na conversa inicial com os alunos, começou por fazer uma breve contextualização sobre a chegada dos Romanos colocando algumas perguntas aos alunos para verificar o que estes já sabiam sobre o assunto. Ficou deveras admirada com os **conhecimentos históricos** que os alunos já possuíam como o demonstra parte do diálogo registado no diário de aula:

Guia: *Acham que quando os romanos cá chegaram não encontraram cá ninguém, seria uma cidade desabitada?*

Rui Filipe: *Encontraram os celtas, os gregos.*

Guia: *Encontraram cá gente, eram principalmente povos, tribos, entre eles os ...*

Vários: *Os Brácaros.*

Guia: *Vocês sabem muito. Nós os arqueólogos dizemos os Bracari. Que eram um povo que viviam onde? Se olharem para a vossa esquerda, podem ver que Braga está rodeada de quê?*

Vários: *Montes.*

Faz uma breve descrição das suas casas.

Guia: *As suas casas eram geralmente circulares, cobertas por ...Alguém fazia ideia como eram os telhados das suas casas?*

Tiago: *Era de palha.*

Guia: *Podia ser palha, vegetação, tojo.*

(...)

Foi-lhes perguntado porque é que a cidade se chamava *Bracara Augusta*.

Tiago: *Bracara porque o povo que cá habitava eram os Brácaros e o imperador era Augusto. (D. A. 4.º ano 28-10-05)*

Em relação à **datação** da fundação da cidade de Bracara Augusta, quando a guia indica que esta foi fundada entre o ano 3 a.C. e 4 d.C. ao Roberto Manuel causou-lhe confusão estas datas, pois havia entre elas uma **distância temporal**, o que o levou a perguntar se eram mesmo essas as datas: *3 é a.C. e 4 é d.C.?* Mentalmente visualizando a linha de tempo que tínhamos explorado numa sessão anterior o aluno calculou o **intervalo de tempo**. Este aluno revelou nesta situação ter compreendido o sistema de medição convencional de tempo, em relação à contagem do tempo a.C. e d.C..

Ao longo da visita a guia mostrou-lhes e explicou-lhes a função de cada um dos diferentes espaços das termas: o vestiário, o frigidário, o tepidário, o caldário, a palestra, o ginásio, o sudário, o unctório, a piscina de água fria. Viram também as canalizações que abasteciam a água para as termas (sistema hipocausto). Para o funcionamento destas termas os alunos souberam explicar que os escravos eram quem realizavam todo o trabalho de manutenção, e mais uma vez se insurgiram contra as duras condições dos escravos. Os alunos interiorizaram este **vocabulário específico** e utilizaram-no posteriormente na construção dos cartazes com fotografias legendadas (como pudemos destacar no capítulo x referente à exploração de imagens visuais) e no registo escrito do diário da visita de estudo que escreveram.

Na 5.ª sessão procedeu-se à sistematização e avaliação da visita de estudo ao Museu D. Diogo de Sousa e às Ruínas Romanas do Alto da Cidade através da construção dos cartazes a partir da legendagem de fotografias e da elaboração do diário da visita (Anexo 74), com base nas seguintes categorias: **descrição de espaços**

visitados; interiorização de procedimentos técnicos; referências temporais e vocabulário específico.

Relativamente à primeira categoria, **descrição de espaços visitados** a grande maioria dos alunos descreveu com bastante minúcia os espaços visitados, 74% referiram-se à casa da colina e 52% explicaram que esta pertenceu a um senhor rico, 65% realçaram os mosaicos e a sua função e 35 % referiram a canalização e os vários sinais nela existentes (pegada de escravo e de um cão, assinatura do oleiro). Nestas descrições os alunos procederam a várias **inferências** e à identificação de **evidências históricas**. Descrevem outros espaços visitados, nomeadamente as salas superiores onde trabalham os técnicos e em relação às termas 65% dos alunos caracterizam vários espaços que integram as termas, mas apenas 13% dos alunos se referiram ao anfiteatro, por este ser um espaço ainda não visível, mas que se supõe aí existir. Os que o referem destacam isso mesmo, através das seguintes expressões: “pensa-se que”; “provavelmente”.

Em relação à segunda categoria, **interiorização dos procedimentos técnicos**, 74% dos alunos referem-se a eles, o que evidencia a compreensão do processo técnico e científico que está por trás da construção do conhecimento histórico a partir das fontes. Alguns dos alunos são bastante minuciosos na descrição dos procedimentos, desde a lavagem dos materiais (dos que se podem ou não lavar), à etiquetagem o que possibilita a sua validade como fonte histórica quando contextualizada, às etapas de reconstrução, ao desenho, etc. Nesta categoria alguns alunos compreenderam muito bem que em arqueologia uma peça só pode ter valor quando contextualizada no sentido de saber o local correcto em que foi encontrada para uma futura contextualização histórica:

(...) etiquetá-la, com o local onde fora encontrada e com a data de quando fora encontrada ... (Anabela);

De seguida passámos para os laboratórios, onde vimos o tratamento de fragmentos antigos e valiosos. Esses fragmentos primeiro eram lavados e depois marcados. A seguir vinha a parte mais importante que era reconstruí-los. (...) Depois fomos para as termas. Lá vimos o sítio onde os romanos tratavam do seu corpo. As termas tinham uma piscina, uma sala para praticarem desporto e umas salas que se chamavam caldário, tepidário e frigidário. Estas salas serviam para os romanos tratarem do seu corpo (Roberto Manuel);

Também encontraram cacos de pratos e outros utensílios e pedras. Estes eram limpos com uma escova de dentes para não se riscarem e as pedras estavam marcadas para se saber onde foram encontradas e para que é que serviam (Belinda);

Os materiais que não tiverem um autocolante (inscrição escrita) quer dizer que não dá para nada (Marco Ângelo);

Em arqueologia todos os materiais têm de ter um papel senão não é nada (Guilhermina);

Tivemos numa sala onde são lavados os vidros e as cerâmicas. Todos os materiais dizem o sítio de onde vieram e o ano, entre estes materiais havia cacos de várias cores. As moedas pareciam pedras. Vimos uma peça que foi reconstruída, estas peças levavam algum tempo a serem reconstruídas, o vidro é um material difícil de reconstruir (...) (José Nuno)

Relativamente a **referências temporais** apenas 35% as indicam no seu texto, registando a data provável da fundação da cidade de Bracara Augusta entre o ano 3 a.C. e 4 d.C.. Dos oito alunos que indicaram datação apenas um dos alunos confundiu o ano com século e outro sugeriu como data da construção das termas o século II d.C.

Quanto à quarta categoria - **vocabulário específico**, a maioria dos alunos utilizaram-no no seu texto escrito e aplicaram-no correctamente. Relativamente aos achados arqueológicos, 35% usaram o termo fragmento, associado a vestígio arqueológico e 65% utilizaram vocabulário específico como tepidário, caldário, frigidário, unctário ao descreverem os vários espaços na visita às termas romanas.

Alguns alunos referem que esta visita contribuiu para adquirirem conhecimentos sobre o passado e um dos alunos realça mesmo a promoção da **empatia histórica** ao escrever: *foi como se estivesse no passado* (Bruno).

Relativamente à ilustração do diário com um desenho sobre o que mais os marcou na visita de estudo apenas três alunos não o fizeram. O tema mais desenhado pelos alunos foi o mosaico, tendo sido realizado por sete alunos, seguido da casa da colina por quatro alunos e um destes desenhou mesmo os pormenores das evidências encontradas junto à canalização (pegadas desenhos e assinatura); três alunos destacaram nos seus desenhos o trabalho dos técnicos, outros três alunos desenharam as Ruínas do Alto da Cidade; dois alunos desenharam a visita ao museu (edifício) e às termas e apenas uma aluna desenhou o pormenor de uma moeda e de uma peça de cerâmica restaurada onde se vêem os sinais do restauro.

Esta actividade proporcionou:

- 1) perscrutar as ideias prévias que os alunos têm sobre museus: que concepção os alunos têm sobre museus; qual a sua importância; que função desempenham; tipologias de museus;

- 2) preparar a visita de estudo ao Museu D. Diogo de Sousa e às Termas romanas do Alto da Cividade, pesquisando informação sobre este museu, e a realizarem os procedimentos e contactos necessários para a marcação da visita de estudo;
- 3) estimular os alunos a colocar questões durante a visita e a relacionarem conhecimentos históricos associados à temática deste museu trabalhados em sessão anterior;
- 4) o contactar com vários vestígios arqueológicos (ruínas, fragmentos, objectos reconstituídos, moedas, etc.) principalmente da época romana;
- 5) estarem mais motivados para aprendizagem de história e do passado, manifestado pelas questões colocadas aos técnicos;
- 6) o questionarem as fontes e procederem a deduções e inferências a partir desses vestígios (fontes);
- 7) ficarem a saber como os arqueólogos e técnicos trabalham para possibilitarem a posterior construção do conhecimento histórico;
- 8) compreenderem que é a partir da interpretação dessas fontes que os arqueólogos/historiadores fazem deduções e inferências e constroem o conhecimento histórico;
- 9) a aquisição e aplicação de vocabulário específico da história associado à época;
- 10) aplicação de conceitos associados ao tempo histórico: datação a.C. e d.C.; duração e intervalo de tempo, e de horizonte temporal (passado, presente e futuro);
- 11) o desenvolvimento da imaginação histórica, da empatia histórica e de outras componentes dos pensamento histórico;
- 12) uma melhor compreensão da romanização através do património arqueológico romano na cidade de Baga.

A **actividade 4- Visita ao Museu dos Biscainhos (século XVIII-XIX)** foi realizada em quatro sessões: 1.^a sessão de preparação da visita; 2.^a sessão a realização da visita de estudo; a 3.^a sessão de construção do diário da visita e a 4.^a sessão de elaboração do cartaz da visita.

Na 1.ª sessão⁷⁴ para a preparação da visita distribuí um dossier com três fotocópias com informação sobre o museu retirado da Internet do Site: www.rpmuseus-pt.org/Pt/cont/fichas/museu_23.html. Foi-lhes pedido para procurarem informação sobre que tipo de museu é, quando foi fundado, que tipos de objectos tem. Alguns alunos tinham já visitado o museu com o ATL ou com os pais, demonstrando alguns conhecimentos adquiridos. Foram principalmente estes que apresentaram comentários e sugestões para a visita. Sobre a tipologia de museu os alunos tiveram mais dificuldade em classificá-lo por se tratar de uma casa-museu, mas vários disseram que era um museu de arte, por terem visto vários objectos de arte (quadros e estátuas). Em relação à data da sua fundação, o Tiago indica que é de 1978, mas outros alunos disseram que a casa é muito antiga do século XVII. Reconhecem que a casa tem vários séculos mais de três séculos (**intervalo de tempo**), mas que só recentemente foi convertida em museu. Vários alunos que já o tinham visitado recordaram o que viram e explicaram à turma o que iríamos ver neste museu: *Quando fui lá a casa tinha onde estão os cavalos...* (cavalariças) (José Nuno); *ferraduras* (Tiago); *carroças* (outro aluno); *tem um jardim, um lago, há tipo uma muralha* (José Nuno); *no jardim tem uma fonte* (Roberto Manuel); *Quando eu fui lá tinha várias salas, o quarto, a sala de jogo* (José Nuno); recordaram também alguns objectos que lhes despertaram a atenção: *Eram muito grandes os candeeiros* (José Nuno); Tiago destaca a pena que usavam para escrever e com a mão faz o gesto de mergulhar a pena no tinteiro. O Manuel destaca que podemos nesta visita ficar a saber também os meios de transporte, acrescentando o Roberto Manuel que nesta época andavam a cavalo e em carruagens. Estes alunos realçam a importância deste museu em mostrar como eram os transportes nesta época, contribuindo para perceber as **mudanças** neste sector ao longo do tempo, e um dos alunos o Roberto Manuel **compara** este tipo de transporte que designa de carroças com o presente em que sobressai uma **concepção de passado deficitário** mas justificado com o contexto da época ao referir: *para nós este tipo de carroças é como se fosse para nós um chaço*.

Vários alunos contestam este pensamento do Roberto Manuel, dizendo mesmo que na época só os mais ricos é que tinham carruagens, e quando lhes pedi para as compararem com um automóvel dos nossos dias entre um Fiat e um Ferrari escolheram o segundo por só os muito ricos o poderem ter: *Com um Ferrari, porque é de luxo* (José Nuno); *É como agora poucos têm carros de luxo* (Ricardo Manuel). Direcionei o

⁷⁴ A análise e interpretação dos dados desta actividade realizaram-se com base no Diário de aula do 4.º ano de 03-03-06

diálogo para a preparação de perguntas que gostariam de saber a resposta quando visitassem o museu. Este momento foi importante para que os alunos interiorizassem a importância desta visita para um melhor conhecimento do passado nesta época e em concreto como era a vida de uma família rica. Sugerem várias perguntas e alguns dos alunos tentaram dar até respostas para algumas delas: *Como é que eles viviam?* (Manuel); *Se eram reis? Como é que hoje sabemos se pertenciam aos reis (nobreza)?* (Isidro); *Como é que sabemos a quem pertenceu a casa? Onde é que eles dormiam, onde é que eles comiam* (Anabela) Sistematizei a última pergunta desta aluna: *Saber o seu dia-a-dia*. O José Nuno colocou várias perguntas sobre as pessoas que habitavam a casa e através do tipo de questões que coloca estabelece uma **relação causal**, relacionando o estatuto social dos seus moradores com o terem empregados: *Se moravam muitos nesta casa? Quantos empregados teriam?* (José Nuno). O Isidro coloca questões que revelam **empatia histórica** e domínio de certos **conhecimentos históricos**, nomeadamente ao procurar saber se nesta época ainda haveria escravatura, pela sua existência nesta casa de mão-de-obra escrava ao colocar a pergunta: *Se nesta casa trabalhavam escravos?* ou os privilégios que certos grupos sociais tinham na época: *Era só os nobres que não pagavam despesas (impostos)?*. Sobre a escravatura é o próprio aluno que reconhece que ainda hoje há escravatura em alguns países mas que é diferente da do passado (**continuidade** mas noutros contextos), o que leva o Bruno a considerar que: *Antigamente os escravos eram negros*, referindo-se à escravatura negra.

Vários alunos associaram esta família à realeza, por ser rica, no entanto o Roberto Manuel reconhece que o estatuto económico nem sempre está associado ao estatuto social ao salientar que uma família rica pode não pertencer à nobreza, daí insistir em saber se efectivamente esta família era nobre ou apenas rica, ou de onde provinha a sua riqueza como questiona o José Nuno: *Como era a riqueza deles?*

Uma outra pergunta colocada pelo José Nuno proporciona uma discussão sugerindo algumas **hipóteses** válidas e **explicações racionais**: *Como é que eles guardavam a comida?* Vários alunos responderam que na época não havia frigorífico, entre risos, e o Isidro sugere que guardariam a comida em sítios frescos. Dão mesmo exemplos de locais frescos. Um dos alunos referiu que *naquela época não havia frigoríficos* e outros alunos reconheceram que tinham processos para conservarem os alimentos. Uma das alunas sugere um local por experiência vivida: *Numa casa que eu tenho a cave é um gelo*. Outras questões são colocadas sobre os divertimentos: *Como é*

que passavam o tempo (José Nuno). Também a moda lhes despertou interesse, procuraram saber porque usavam nesta época cabeleiras.

Com base nesta discussão sistematizamos no quadro os objectivos desta visita de estudo não só específicos referentes à casa em si, à família que a habitou, mas integrando-a na sociedade da época:

- 1- Conhecer como era a vida quotidiana de uma família nobre no século XVII e XVIII;
- 2- Identificar o tipo de objectos usados por eles;
- 3- Procurar conhecer o vestuário na época (ricos e empregados);
- 4- Conhecer o tipo de transportes usados;
- 5- Identificar quantas pessoas vivam naquela casa;
- 6- Saber como se divertiam e ocupavam os tempos livres;
- 7- Conhecer a habitação de uma família nobre na época (n.º de divisões, função de cada uma delas);
- 8- Conhecer a solidariedade da família (Se davam esmolas aos pobres);
- 9- Saber que tipo de empregos tinham (escravos ou pagos);
- 10- Saber de onde vinha a riqueza desta família (tipo de ocupação dos membros da família).

No final desta actividade procuraram no mapa o melhor percurso da escola para o museu, o que não se revelou uma tarefa difícil, mas nem todos escolheram o percurso mais curto.

A 2.^a sessão⁷⁵ desta actividade consistiu na visita ao Museu dos Biscainhos. A visita foi guiada pela monitora Aldira. Começou por explicar o nome do Museu, por que se chama Museu dos Biscainhos, associando-o ao nome da rua em que se localiza, a Rua dos Biscainhos e explicou um pouco da história deste palácio, a que família pertenceu, e quando se transformou em museu. A monitora respondeu nesta introdução a muitas das questões que os alunos tinham colocado na sessão de preparação. Foi-lhes explicado como é que as pessoas nesta época se deslocavam: *saíam a cavalo, de cadeirinha, liteira ou de carruagem*. Os alunos reconheceram a liteira, que tinham visualizado na imagem do Largo do Paço do século XIX e ficaram fascinados, **inferindo** que daria para transportar duas pessoas. Ao longo da visita iam colocando

⁷⁵ A análise e interpretação dos dados desta actividade realizaram-se com base no Diário de aula do 4.º ano de 03-03-06

várias perguntas sobre vários objectos, a sua função, de onde tinham vindo, a sua datação, a função de determinadas salas, mas também o contrário se verificou a monitora procurou que estes produzissem **inferências** e **deduções** com base na evidência das fontes. Logo nesta sala da entrada perguntou-lhes: *Sabem porque é que o chão tem estas ranhuras, estes desenhos na pedra?* O Tiago espontaneamente responde: *Era para os cavalos não escorregarem*, provavelmente mais por ter ouvido esta informação do que por dedução. Ao fundo do corredor a monitora apontou para os aposentos dos criados e dos escravos, os alunos constataram que nesta altura ainda havia escravatura. Quando a monitora lhes pergunta para que serviria o ferro, *Para que é que acham que servia este?*, que se encontrava à entrada do 1.º piso, não souberam responder e só deduziram que serviria para limpar as botas depois da monitora lhes ter perguntado: *Acham que os nobres que vinham da cavalaria e da rua traziam os sapatos limpinhos?* Em várias salas admiraram as pinturas do tecto e das paredes, assim como os painéis de azulejos. Estes representam cenas da vida quotidiana na época, visualizando o vestuário, os penteados, os chapéus, as cabeleiras, os sapatos, provavelmente usados também pelos nobres desta casa. O uso de cabeleiras levou o Isidro a constatar que era moda na época: *Aqui os homens usavam caracóis quase todos*. Ficaram intrigados sobre as pessoas que estavam retratadas nos quadros questionando a monitora: *Estes retratos são de quem viveu nesta casa?* (Bruno). Foi-lhes explicado que nada do recheio pertenceu à esta família, mas que tudo era da época em que ela viveu. Os retratos eram da família real. Aperceberam-se que todos esses objectos eram **contemporâneos** dos que teriam existido nesta casa no século XVIII.

Facilmente os alunos **deduziram** a função de cada uma das salas pelos seus objectos. Por exemplo em relação à sala do oratório deduziram que esta sala *é para rezar* (vários alunos), pelos oratórios aí existentes e pelo quadro com a imagem de S. Martinho **inferindo** pela acção representada: *Não é aquele que deu a capa ao meio ...* (José Nuno) embora não recordassem o nome do Santo, mas conheciam bem a lenda.

A sala que se revelou mais difícil de identificar a sua função foi a sala do estrado, onde as damas da época se sentavam, conversavam, eram penteadas pelas aias, bordavam sentadas no estrado. Aqui alguns objectos suscitaram a curiosidade dos alunos perguntando: *O que era aquilo?* (João Nuno) apontando para um queimador de incenso, objecto estranho mas cuja função alguns alunos conheciam: *É para dar cheiro* (Tiago). Vários alunos reconheceram uma peça do mobiliário, o arquibanco por este ainda ser usado em algumas casas: *A vizinha da minha avó também tem um* (Roberto

Manuel), o que permitiu destacar o conceito de **continuidade** ao longo dos tempos através do uso de objectos, mobiliários com as mesmas funções e que são herdados de geração em geração.

Reconheceram que estavam na sala dos jogos e da música, pelos instrumentos: dois pianos; pelos instrumentos de música pintados no tecto e pelos objectos e mobiliário: uma mesa com vários jogos (xadrez e damas). Nesta sala obtiveram resposta a uma das suas questões: *Como se divertiam?* **Inferiram** que ouviam música, mas não em CD, justificando: *Porque ainda não existia* (José Nuno) acrescentando o Roberto Manuel: *Não havia electricidade*, **comparando o passado com o presente** reconhecendo grandes **mudanças** a nível tecnológico. Também conversavam e jogavam. Também aqui constaram que jogavam a jogos que se mantêm nos nossos dias (noção de **continuidade**), e que para além destes jogos que visualizaram foi-lhes dito que também jogavam gamão, cartas, dominós e dados. **Deduziram** que enquanto jogavam também bebiam por estarem na mesa copos de licor e uma garrafa. Esta sala era frequentada também por mulheres no século XIX reconhecendo **mudança** na mentalidade da época por anteriormente lhes ter sido informado que no século XVIII as mulheres só podiam estar na sala do estrado e sentadas no chão.

Na sala seguinte visualizaram vários objectos: tinteiros, penas, candeeiros, várias peças vindas da Índia; mobiliário: dois contadores, que lhes permitiram deduzir que esta sala seria o escritório: *sala para escrever*. Quando a guia explicou mais tarde que quem ensinava era o clero e que muito nobres não sabiam ler, um dos alunos questionou a guia: *Se os nobres não sabiam escrever para que é que queriam um escritório?* Esta pergunta põe em confronto dois tipos de evidência: o **conhecimento** transmitido e a **evidência** com base no observado.

A sala de jantar tinha um conjunto de objectos que suscitou curiosidade levando-os a colocarem várias perguntas à monitora sobre o que eram, para que serviam, de onde tinham vindo, de que eram feitos, de que época eram, aplicando várias técnicas que tinham sido trabalhadas em várias sessões na interpretação de imagens e de objectos: *Aqueles candeeiros são de diamante?* (Isidro); *É do século XVIII?* (Roberto Manuel), *O que é aquilo dourado?* (Isidro) apontando para um samovar. *Aquela ali para que serve?* (Tiago) apontando para uma taça para pôr o vinho no gelo e fez o mesmo tipo de pergunta para uma caixa que servia para guardar os talheres; *os cortinados são da época?* (Isidro) encontrando semelhanças com os reposteiros actuais. Espontaneamente

os alunos mostraram curiosidade em certos objectos o que se manifestou na diversidade de perguntas que foram colocando à guia.

Puderam constatar a importância dos claustros na época, a de permitir a entrada de luz, iluminar, arejar, para passearem as damas sem serem vistas, mentalidade bem diferente da dos nossos dias.

Na segunda cavalaria constaram que esta era mais recente (século XIX) do que a primeira (do final do século XVIII) e que permitia verem já bastantes **mudanças nos transportes** mas também na mentalidade, ao ter sido retirada a cavalaria da entrada da casa, por ser pouco higiénico. Relacionaram essas **mudanças** com o tempo decorrido entre uma e outra, e calcularam o **intervalo de tempo** que as medeia. Aqui viram uma carruagem mais sofisticada e moderna em relação às cadeirinhas e liteiras existentes na cavalaria da entrada, e foi-lhes frisada a **mudança nos transportes**. Também neste espaço da casa os alunos constataram **mudanças** ao nível da iluminação, no piso superior tinham visto que a iluminação era com candeeiros “de azeite e velas” e na cavalaria os candeeiros eram já a petróleo.

Nos jardins admiraram uma árvore enorme que tinha mais de 200 anos, reconhecendo que esta era da mesma época da casa, e por isso contemporânea. Na cozinha visualizaram vários objectos da época e espaços: as panelas, os potes, cântaros, candeias, um espeto de assar, a lareira com a grande chaminé onde se fazia o fumeiro, um lava louça em pedra onde corria uma bica de água, uma salgadeira, os fornos onde faziam o pão, uns bancos (escanços).

Também aqui os alunos colocaram várias questões sobre os objectos a sua função e época: *Estes objectos eram todos da época?* (Isidro); *O que é aquela coisa ali?* (Tomás) ; *Por que é que está ali um relógio de sol?* (Isidro) que causou estranheza ao aluno por este estar na cozinha. No final da visita os alunos tiveram curiosidade em saber mais sobre esta família e não tendo obtido resposta a algumas perguntas que previamente tinham preparado colocaram-nas: *De onde vinha a riqueza desta família?* (Sílvia); *Quantas pessoas moravam nesta casa? Quantos criados tinham?* (Tomás); *Quantos compartimentos tinha a casa? Quantos quartos?* (João Nuno); *As camas eram luxuosas?* (Isidro)

Alguns alunos ficaram deveras impressionados com os quartos dos escravos e criados junto da cavalaria e por isso no final quiseram ter mais informação sobre os escravos e a escravatura na época colocando várias perguntas mas realizando também alguns comentários:

O Isidro pergunta se os escravos eram bem tratados, sabendo de antemão que não é uma pergunta fácil de responder, a monitora fala um pouco acerca da condição dos escravos, da falta de liberdade, de poderem serem vendidos e de serem por vezes mal tratados pelos patrões e pelos racistas, não tendo quaisquer direitos. A monitora manifestou o seu receio de falar com crianças desta idade esta problemática da escravatura por ter receio de causar constrangimentos nos alunos. Sobre isso o Roberto Manuel diz: *Os escravos eram vendidos como se fossem uma coisa. Eles andavam de um lado para outro. Eram mal tratados com chicotes. Os escravos dormiam no chão.* Explicou que dormiam numas enxergas no chão ao lado da cavaliça. Perguntou ainda o aluno: *E os criados dormiam da mesma maneira?* A monitora responde: *De certeza que sim, mas os escravos de um lado e os criados de outro.* O Isidro quis saber quanto recebiam os criados, ao qual a monitora explica que deveriam receber muito pouco, por vezes só comida e roupa. (D. A. 4.º ano 08-03-06)

Os alunos no final da visita sentiram-se bastante recompensados com a visita que lhes tinha sido proporcionada tendo alcançado todos os objectivos que tinham proposto para esta visita, o que contribuiu para uma melhor compreensão da vida quotidiana nesta época, ou seja possibilitou o desenvolvimento do **pensamento histórico** e da **compreensão histórica**. Também a guia ficou surpreendida com esta turma ao comentar: *foi a turma do 4.º ano mais interessante que tive no museu e desejava que aparecessem muitos grupos assim.* Confessou que estranhou que na marcação da visita não tivesse sido pedido nenhum projecto, mas que depois de contactar com a turma percebeu a razão.

Esta actividade permitiu:

- 1) desenvolver a capacidade de pesquisa e de interpretação de informação em diversos tipos de fontes;
- 2) motivar os alunos para a visita de estudo, estimulando os alunos a colocar questões pertinentes durante a visita para um melhor conhecimento histórico da época e o desenvolvimento do pensamento histórico;
- 3) aplicarem conhecimentos históricos em nossas situações de aprendizagem;
- 4) definirem os objectivos para esta actividade;
- 5) possibilitar que os alunos contactassem directamente com uma casa-museu do século XVII-XIX e observassem diferentes objectos, mobiliário existentes nos vários compartimentos desta casa o que lhes permitisse compreender a vida quotidiana nesta época;
- 6) desenvolver o pensamento histórico ao possibilitar que os alunos vissem os objectos integrados num ambiente da época;

- 7) desenvolver capacidades interpretativas e argumentativas a partir de vários objectos;
- 8) estimular os alunos a realizar inferências e deduções e promover a compreensão da evidência histórica;
- 9) compreender a ideia de mudança e evolução ao longo dos tempos a vários níveis (na iluminação, nos transportes, na mentalidade), mas também de permanências;
- 10) estimular a imaginação histórica e a empatia histórica.

Na 3.^a sessão⁷⁶ os alunos construíram um diário da visita (Anexo 75), com a seguinte orientação:

- - recontar os diferentes momentos da visita;
- -o que gostaram mais de ver, sentir e vivenciar;
- -o que aprenderam com a visita;
- -como pensam que era viver naquela época e se gostariam de ter vivido naquela época e porquê?
- -dar um título ao diário e ilustrar o diário com um desenho.

Os diários dos alunos foram analisados mediante quatro dimensões conceptuais:

- 1- Referências a localização temporal.
- 2- Ideias acerca da mudança histórica.
- 3- Compreensão histórica da época a partir da descrição dos espaços, objectos, mobiliário, etc..
- 4- Empatia histórica.

Relativamente à primeira dimensão conceptual, referências a **localização espacial e temporal**, que implicava analisar se os alunos tiveram a preocupação nos seus diários de identificar onde tinha sido realizada a visita de estudo, a quem tinha pertencido esta casa nobre, de que época era e outras referências temporais. Pudemos constatar que a maioria dos alunos se preocupou em localizar no tempo a construção do palácio dos Biscainhos e mais de metade dos alunos (54%) dataram-no como sendo do final do século XVII e ampliado no século XVIII, mas apenas dois alunos indicaram quando deixou de pertencer à família dos Viscondes de Nespereira, uma delas foi a Guilhermina

⁷⁶ A análise e interpretação dos dados desta actividade realizaram-se com base no Diário de aula do 4.º ano de 09-03-06 e nos trabalhos dos alunos (diários da visita ao Museu dos Biscainhos).

que escreveu: *Descobri que o palácio foi construído em finais do século XVII e ampliado em princípios do século XVIII. O palácio passou de geração em geração e foi vendido no ano de 1963.* Em maior número (79%) achou mais importante referir que esta casa pertenceu à família do Visconde de Nespereira, como explica por exemplo o Luís: *O dono da casa chamava-se Visconde de Paços e Nespereira que vendeu a sua casa em 1963 que depois transformou-se no Museu dos Biscainhos (Luís).* Alguns alunos procuraram também explicar de onde vinha o nome do palácio: *O Museu dos Biscainhos era um palácio da família de Paços de Nespereira. O palácio tinha o nome da rua (Marco Ângelo).* A grande maioria dos alunos (66%) teve a preocupação de registar a construção da segunda cavalariça, indicando o século XIX como o da sua construção, e esporadicamente surgem outras referências temporais sendo um desses casos o exemplo da Catarina que demonstra dominar também o sistema de numeração romano: *Quando chegamos ao Museu vimos uma cadeirinha que fora feita no século XVIII". Em MCMLXIII os donos deram o palácio ao Estado, que se formou num museu chamado "Museu dos Biscainhos"... O Visconde mandou construir uma cavalariça no século XIX (Catarina).* Alguns dos objectos visualizados são também **datados**, como por exemplo o faz o Júlio Manuel: *Estivemos atrás de uma mesa onde comiam e os candeeiros eram de cristal já do século XIX.* A preocupação em datar está inerente também ao objectivo de mostrar **diferenças** e **mudanças** também ao nível da mentalidade: *Já no século XIX as mulheres sentavam-se em cadeiras (Roberto Manuel).*

Em relação às ideias dos alunos sobre a concepção de **mudança histórica** constatámos nos diários dos alunos uma concepção de **mudança histórica** dominada ainda pela ideia de **progresso linear** mas este já não tão extremo. Quase todos os alunos (79%) se referem a mudanças entre o passado e o presente e embora reconheçam **progresso a nível tecnológico**, já não é tão evidente a ideia de **passado deficitário**, reconhecendo nesse passado uma identidade própria que o **diferencia do presente** como podemos constatar nos seguintes textos escritos pelos alunos:

No escritório eles aprendiam a escrever e a ler. Naquela altura não havia canetas, usavam penas. (Roberto Manuel)

...e escreviam à luz de velas ou candeias a azeite porque era assim que nessa altura as pessoas iluminavam a casa. (Paulo)

Fomos para o escritório. Naquela altura, ainda não havia canetas, nem lápis mas sim penas que molhavam em tinta. Os padres é que os ensinavam a ler e a escrever. Naquela altura, eles tinham luz por velas, ou então por candeeiros de

azeite, mas mais tarde houve os candeeiros a petróleo”. ... A forma de transporte mudou, pois era mais moderna. (Belinda)

Como naquela época não havia electricidade eles usavam candeeiros de azeite (Catarina).

Os alunos reconhecem a **ocorrência da mudança** a vários níveis, não só a nível tecnológico (iluminação, nos transportes), mas também na mentalidade e condições sociais, **progressos que são identificadas com diferentes ritmos**. Um número ainda maior de alunos (88%) realça mudanças na mentalidade e sociedade da época, encontrando diferenças nos comportamentos entre o século XVIII e o século XIX. As mudanças sociais são bastante reforçadas e reconhecem mudanças no papel e estatuto da mulher embora se mantenham bem vincadas as diferenças entre homens e mulheres como podemos verificar em algumas passagens dos seus diários:

Na sala do estrado era onde as aias penteavam as senhoras. Nesse século XVIII, as senhoras não se sentavam em cadeiras mas sim no estrado. De seguida fomos à sala de jogos. Nesse século XIX as senhoras já se sentavam em cadeiras a beber: chá, café e chocolate quente. (Marco Ângelo)

Os homens não gostavam que as mulheres se sentassem em cadeiras e por isso elas tinham uma sala chamada de estrado onde elas faziam os penteados. Depois fomos à sala de jogos e de música. Nessa altura as mulheres já se podiam sentar para tomar café e o chocolate quente. (Catarina)

Passado pouco tempo fomos para a sala do Estrado, que servia para as senhoras se sentarem a pentear-se e conversar, pois ainda não podiam sentar-se em cadeiras, como os homens. (Anabela)

Passamos para a Sala dos Jogos e ela disse-nos que as senhoras não podiam lá entrar, até que um dia os homens disseram que sem elas não se divertiam. Quando já lá podiam entrar lá tomavam chá, café e chocolate quente, enquanto os homens tomavam licor e jogavam ao gamão e ao xadrez, às damas, cartas e dados. Lá também tocavam piano e as mulheres dançavam ... Passamos pelos claustros, onde as senhoras passeavam descansadas sem ninguém as ver (Belinda)

Quanto à dimensão **compreensão histórica da época** a partir da descrição, dos espaços, das inferências e deduções realizadas a partir do recheio da casa e da identificação das evidências, os alunos foram bastante minuciosos na descrição dos espaços e suas funções, 79% dos alunos enumeraram todos os espaços, identificaram-nos, descreveram-nos, compararam alguns destes espaços com os existentes no presente

e identificando os que ainda hoje se mantêm (**continuidade**) e outros que deixaram de existir (**mudança**).

Lá, vimos a sala do Lanternim que representava o hall de entrada. (João Miguel);

A primeira sala que visitamos foi a sala do Lanternim à porta tinha um ferrinho para limpar as botas. Tinha uma clarabóia que iluminava a sala (Roberto Manuel);

Havia uma sala que se chamava sala do oratório, aquela família era muito religiosa (Guilhermina);

Depois fomos para a cozinha. Aquela roda que estava pendurada no tecto tinha buracos por e onde passava o fumo (Alberto);

As **diferenças sociais** são também apontadas, ao referirem-se aos criados, escravos e nobres, o que revelou uma tendência de compreensão da sociedade da época, como esta estava organizada e os papéis que cada um tinha na sociedade:

Vimos também o Salão Nobre onde eles e as pessoas importantes negociavam. Nessa casa havia 20 criados. (Belinda);

Os passatempos dos homens eram a pesca e a caça (Alberto);

Alguns dos passatempos dos homens eram caçar e os das mulheres era fazer penteados (Manuel);

Eles rezavam várias vezes ao dia... (João Miguel);

Entretanto fomos para a cozinha onde só podiam entrar os criados que eram vinte, também vimos panelas, bancos, etc. (Paula);

Os alunos com esta actividade demonstraram possuir já um certo grau de **compreensão histórica**, por revelarem capacidade de pensamento histórico com base na evidência, tendo contribuído para isso os **conhecimentos históricos** adquiridos nesta visita de estudo sobre a vida quotidiana nos séculos XVIII - XIX, a partir das vivências de uma família nobre, o que faziam, como se divertiam, como era o seu dia-a-dia, como sintetizam vários alunos:

Aprendi que a vida era muito diferente da nossa, e que as pessoas do palácio eram muito ricas (Bernardete);

Aprendi como os nobres viviam (Mariana);

Com isto aprendi que antigamente era tudo diferente do que agora é: o nível de vida, o vestuários, os passatempos, etc. Gostei de ver com que objectos eles se divertiam e passavam o tempo (Júlio Manuel);

(...) pois em todos eles aprendi mais coisas sobre a vida naquela época, como por exemplo, como era a vida, como se divertiam as pessoas, quais eram os seus costumes, qual era o tipo de vestuário dos homens e das mulheres, como era a habitação das pessoas, como eram as pessoas, nos séculos XVII, XVIII e XIX. (Anabela)

Lá aprendi como era a vida naquela casa.... Por fim a visita foi muito interessante porque aprendi mais coisas sobre a vida quotidiana no século XVIII a XIX. (Ricardo Manuel)

Também procurámos analisar a importância da **empatia histórica** quando se lhes pediu para dizerem o que pensam da maneira de viver na época ou se gostariam de ter vivido na época. Verificámos que alguns alunos apenas se centram na riqueza e prosperidade da época representada pela família nobre quando justificam que gostariam de ter vivido naquela época:

Penso que naquela época, a maneira de viver era divertida e gostaria muito de viver naquela época, porque me queria sentir na “pele” deles (Belinda)

A maneira de viver daquela época era boa (Manuel)

Enquanto outros demonstram um **pensamento histórico** mais elaborado ao revelar ter compreendido que a sociedade na época era muito desigual existindo diferenças sociais acentuadas (**simultaneidade de situações**) e que a vida não era fácil para alguns como os criados e escravos, que não tinham direitos e se limitavam a servir os nobres e esses sim, tinham boas condições de vida, como alguns alunos salientam ao procederem a uma **explicação empática** ao procurarem explicar os significados do social, de acordo com o modelo proposto por Shemilt (1984):

E achei que a maneira de viver daquela época era difícil para os empregados, porque tinham de cozinhar, arrumar, limpar ... mas a vida dos donos era boa, porque tinham empregados, um palácio enorme... (Bernardete)

Eu aprendi que aquele tempo era bom para uns e mau para outros (Roberto Manuel)

A vida dos nobres era boa e para os criados era má (Duarte)

Estes alunos foram capazes de projectar as suas ideias e sentimentos em situações históricas e reconhecerem diferenças sociais na época e em relação ao presente,

distinguindo perfeitamente entre o período que estão a estudar e o presente quando realçam “naquele tempo”, “naquela época”, mas ainda não são capazes de considerá-los num contexto mais amplo.

Apenas 17% dos alunos disseram que gostavam de ter vivido na época, salientando apenas os aspectos positivos, o poderem ser ricos, ter empregados, andar a cavalo ou de carruagem, divertirem-se como por exemplo alguns alunos referem:

Gostaria de ter vivido naquela época porque seria rica e religiosa.
(Guilhermina);

Adorava ter vivido naquela época porque havia muitas coisas que eu nunca tinha visto, como: carroças que havia na cavalaria, as peças maravilhosas e o Claustro (Catarina);

A grande maioria dos alunos (71%) não gostaria de ter vivido na época justificando pelos aspectos negativos da época, a existência da escravatura, as duras condições sociais destes e dos criados, defendendo valores como o direito à igualdade, à justiça social, reflectindo o que Wineburg classifica como **presentismo** mas também por uma **concepção de passado deficitário**, o não terem electricidade, televisão, computadores, livros que eles gostam, etc. como sobressaí em algumas extractos dos seus diários:

Eu não gostava de viver naquela época, porque se fosse escravo teria de trabalhar e sofrer muito (Marco Ângelo);

No entanto, não gostaria de viver naquela época, porque os escravos eram mal tratados. Pois, os escravos são pessoas como nós e têm os mesmos direitos (Júlio Manuel);

Eu não gostava de viver naquela época porque estavam sempre a bater nos criados (Duarte); *Eu não gostaria de ter vivido naquela época porque não queria ser rica nem pobre porque acho que a riqueza deve ser distribuída por todos* (Sílvia);

Eu não gostaria de viver naquela altura porque não gosto de passar o tempo sem ler o meu livro preferido que é “Harry Potter” e o prisioneiro de Azkaban (Ricardo Manuel)

Na 4.^a sessão⁷⁷ os alunos recordaram os vários momentos da visita (por ordem de sequência através de uma cartaz síntese, com legendagem de várias fotografias (Anexo

⁷⁷ A análise e interpretação dos dados desta actividade realizaram-se com base no Diário de aula do 4.º ano de 16-03-06 e nos trabalhos dos alunos (cartaz síntese da visita ao Museu dos Biscainhos).

76). Distribuí a cada par de alunos entre 3 a 4 fotografias de momentos da visita. Os alunos nesta actividade demonstraram grande capacidade de observação, de organização do trabalho em pares, discutiram previamente o que viam e pude constatar que as explicações dadas ao longo da visita foram por eles interiorizadas e revelaram capacidade de aplicação dos conhecimentos adquiridos e relacionaram-nos entre si. Descreveram espaços, designam-nos pelos termos específicos, recordaram os vários objectos presentes nas várias salas, descreveram-nos, indicaram a origem de alguns, dataram-nos e explicaram a sua função. Nesta actividade os alunos cooperaram entre si e foram bastante dinâmicos e rápidos na execução da tarefa, o que revela uma maior destreza e desempenho neste tipo de actividades em parte resultante do trabalho desenvolvido ao longo do ano. A discussão, a argumentação e a contra-argumentação, as interrogações surgidas relevam que estes alunos desenvolveram competências ao nível da compreensão histórica.

Com estas duas actividades (diário da visita de estudo e construção de cartazes sobre a visita) pudemos concluir que:

- 1) os alunos utilizaram de forma correcta o sistema convencional de datação ao nível dos séculos e preocuparam-se em localizar no tempo vários momentos temporais da história desta casa-museu: quando foi construída, ampliada e convertida em museu;
- 2) ainda persistia nos alunos uma concepção de mudança dominada pela ideia de progresso linear associado ao progresso tecnológico, mas já não é tão evidente a ideia de passado deficitário, reconhecendo a partir do 2.º ano uma identidade própria a certos períodos do passado;
- 3) a mudança é vista não apenas associada ao progresso tecnológico mas também a mudanças na mentalidade;
- 4) alguns alunos demonstraram nesta actividade possuir já uma certa compreensão histórica, tendo contribuído para isso os conhecimentos históricos adquiridos nesta visita de estudo;
- 5) os alunos aplicaram conhecimentos históricos adquiridos com a visita de estudo ao Museu dos Biscainhos e revelaram empatia histórica;
- 6) os alunos, mesmo no 4.º ano de escolaridade quando estimulados através de práticas pedagógicas adequadas, são capazes de manifestar empatia histórica, entendida como capacidade de compreender e reconstruir os objectivos, sentimentos, valores e crenças dos outros que podem ser diferentes dos seus, o

que implica uma reconstrução do passado através das evidências, o que requer níveis de pensamento elevado;

- 7) tal como defende VanSledright (2001) corroboramos que mais importante do que estabelecer níveis ou estádios de empatia se deve antes incentivar actos mentais de contextualização histórica e processos pedagógicos que promovam a empatia histórica.

Ideias-chave

Em relação ao 2.º ano de escolaridade:

- a) No 2.º ano inicialmente os alunos quando questionados sobre o que é um museu e qual a sua função e importância, a maioria dos alunos associaram o museu a um espaço onde se encontram objectos antigos, dominando a ideia que o museu está associado ao passado e à história. Esta concepção foi sendo desconstruída pelos próprios alunos ao longo da actividade, através da discussão ao concluírem da grande diversidade de museus associados a várias temáticas, de estes terem outras funções para além da preservação do passado, embora esta fosse de longe a mais realçada.
- b) Através da manipulação e exploração dos vários objectos da família que os alunos trouxeram para a construção do museu na sala de aula contribuiu-se para desenvolver nestes alunos a observação, a capacidade em descrever os objectos, de interrogar as fontes, procurar informações e evidências a partir da interpretação dos objectos, proceder a inferências e deduções, compará-los com objectos que no presente tenham a mesma função, iniciá-los na crítica às fontes, datar e sequencializar, competências essenciais para a compreensão histórica.
- c) Promoveu-se nos alunos também a compreensão do tempo histórico através de exercícios de datação, comparação e sequencialização, reconhecendo mudança, continuidade e progresso através destes.
- d) Concluímos que o trabalho com os objectos no 2.º ano se revelou uma estratégia poderosa para o desenvolvimento da compreensão histórica e no desenvolvimento da compreensão temporal.

Em relação ao 4.º ano de escolaridade:

- a) No 4.º ano os alunos embora associem na sua maioria os museus ao passado e à história e sobressaia já em alguns alunos o conceito de passado significativo, outros dizem mesmo que os museus não estão só associados ao passado, ao darem exemplos de museus temáticos, relacionando-os com o conceito de significância, o mostrarem aspectos relevantes e importantes.
- b) A visita de estudo ao Museu D. Diogo de Sousa e às termas do Alto da Cidade permitiu aos alunos contactar com vários vestígios arqueológicos (ruínas, fragmentos, objectos reconstituídos, moedas, etc.) principalmente da época romana, e motivou-os para a aprendizagem da história e para a compreensão de como é produzido o conhecimento histórico a partir da reconstrução e interpretação das fontes com base na produção de evidências históricas.
- c) Principalmente com a visita ao Museu dos Biscainhos pudemos constatar que embora persista nestes alunos uma concepção de mudança dominada pela ideia de progresso linear associado ao progresso tecnológico, já não é tão evidente a ideia de passado deficitário, reconhecendo o passado com uma identidade própria.
- d) Alguns alunos revelam já ideias do conceito de mudança ao nível da mentalidade.
- e) Pudemos constatar que os alunos dominam já o sistema convencional de datação, a contagem do tempo a.C. e d.C. pela sua correcta aplicação em contextos históricos e alguns alunos são capazes de estimar o intervalo de tempo, dominando o conceito de duração.
- f) Estas actividades possibilitaram-lhes uma melhor compreensão de duas épocas históricas distanciadas no tempo, o período romano e os séculos XVII a XIX principalmente ao nível da vida quotidiana a partir de inferências e deduções realizadas com base em vestígios arqueológicos, objectos e espaços, o que contribuiu para o desenvolvimento da imaginação histórica e da empatia histórica.
- g) Em conclusão podemos afirmar que a exploração de objectos em diversos contextos, quer na construção de um museu de sala de aula quer a partir de visitas de estudo a museus, revelou-se de extrema importância para desenvolver nos alunos destes dois anos de escolaridade (2.º e 4.º anos) **capacidades de observação**, de realizar **inferências** e **deduções**, de

questionar as fontes, de formularem e **testarem hipóteses**, de procederem a **interpretações** e **explicações**, de apresentar **razões** e **motivos**, de desenvolver conceitos de tempo assim como promover a **oralidade** e a **argumentação**, através da discussão de diferentes **interpretações** e **explicações**, que são essenciais para a compreensão do processo de construção do conhecimento histórico, e o desenvolvimento do pensamento histórico.

9.4.2. Síntese de carácter prático-didáctico da exploração de objectos, da construção de museu na sala de aula e de visitas de estudo a museus

A utilização de objectos na sala de aula ou a sua visualização em museus é uma ótima estratégia para introduzir as crianças em “contacto” com o passado, para as introduzir nos métodos usados para a construção da História. Geralmente associamos objectos antigos a museus, por ser aí que estes mais facilmente podem ser encontrados e cada vez mais existem diferentes tipos de museus. Nos museus não se guardam só objectos artísticos (quadros, estátuas, etc.) também aí podemos encontrar objectos da vida quotidiana das pessoas, associados ao trabalho ou à vida doméstica, o que nos permite compreender como viviam as pessoas comuns no passado. Embora seja nos museus que as crianças têm mais contacto com objectos antigos, não é exclusivamente através dos museus que as crianças podem observar objectos antigos, eles existem também nas casas das crianças ou de familiares, mas raramente lhes prestam a devida atenção. Pode-se solicitar às crianças que tragam vários objectos de acordo com os estudos temáticos ou ser o próprio professor a levar alguns objectos para a sala de aula.

Os objectos não devem ser só observados, mas tocados, manipulados, cheirados, desenhados ou fotografados pois desta forma detectam-se pormenores que de outra forma não se detectariam. Só através dos objectos alguns aspectos podem ser captados como: observar certos pormenores; perceber a cor com exactidão; experimentar sensações como o cheiro, o tacto, a textura, a temperatura, a forma, o fabrico; ter a percepção do tamanho, da escala, do peso, do volume, da tridimensionalidade; “sentir” a idade, comparar com uma cópia e ter a sensação de “original”. Deve-se incentivar as crianças a observar detalhadamente os objectos, a explorá-los, a procurar recolher informações sobre o que é possível saber (de que é feito, o que é, para que é que serve, que impacto teve na vida das pessoas, etc.) mas também potenciar a pesquisa de mais informação sobre o mesmo.

Várias actividades podem ser realizadas com o recurso aos objectos: observar, sentir, usar, falar acerca de um objecto familiar; comparar dois ou mais objectos de épocas bastantes diferentes (antigos e novos), bastante separadas no tempo; sequencializar objectos; realizar pesquisas sobre o objecto; desenhar e etiquetar objectos; utilizar maletas pedagógicas com vários objectos, etc.

A construção do museu na sala de aula pode ser realizada com os objectos que as crianças possam trazer de casa, objectos do passado da sua família ou serem emprestados por um museu ou até comprados. Alguns museus de sala de aula podem obedecer a uma temática, a um tópico específico de história relativo a um determinado período. É preciso definir previamente a temática do museu e tomar as necessárias providências (pedido dos objectos aos pais, familiares, museus, etc.); evitar que tragam objectos valiosos; ter cuidado no transporte e manuseamento de objectos, etc.). O museu de sala de aula tem uma importante função informativa dos objectos que são expostos, por isso as crianças têm um papel importante na pesquisa histórica sobre cada objecto, na informação que constará junto desse objecto que será exposto, na definição do espaço e como serão expostos os objectos (agrupados por idade, função, material, etc.). A informática também pode ser promovida pela elaboração de cartões descrevendo os objectos, painéis informativos, convites a realizar para os pais, avós, e mesmo a alunos de outras turmas e anos, professores, comunidade em geral, para irem visitar o museu. Todas estas tarefas deverão ser distribuídas pelos alunos, promovendo-se nestes a responsabilidade e a divisão de tarefas.

O museu surge como um local primordial de ensino/aprendizagem do passado e da história por permitir o contacto directo com fontes primárias que podem ser objecto de estudo, favorecendo a aprendizagem e o conhecimento histórico. O museu proporciona aos alunos um enriquecimento cultural, social e educacional complementar aos ensinamentos da escola e da família, sendo das actividades pedagógicas mais valorizadas e apreciadas pelos alunos por proporcionar a oportunidade de pesquisa em primeira mão, de observar e obter novas experiências sensoriais, de contactar directamente com vestígios do passado contribuindo para uma melhor compreensão do passado e da história.

Em conclusão, a utilização dos objectos na sala de aula ou o contacto directo proporcionado pela visita a museus contribui para o desenvolvimento do pensamento e compreensão histórica. Promove o desenvolvimento de determinados conceitos associados ao tempo histórico: cronologia, mudança, continuidade e progresso.

Possibilita aprender acerca do presente e do passado, apreciar e valorizar os objectos que os rodeiam. Permite aprender acerca de outros tempos e de outras culturas. Estimula nos alunos a motivação, o interesse, a curiosidade e a criatividade, levando-os a pesquisar e procurar saber mais sobre os objectos. Promove uma aprendizagem mais activa, com maior envolvimento das crianças proporcionando uma experiência sensorial pelo manejo dos objectos que os ajuda na construção do pensamento abstracto. A utilização dos objectos no ensino permite desenvolver conhecimentos, competências, conceitos e atitudes nas crianças.

9.5. Exploração e construção de diferentes tipos de narrativas

Procurámos analisar nos vários anos de escolaridade do ensino básico (1º ciclo) as potencialidades da utilização de narrativas⁷⁸ para o desenvolvimento de conceitos de tempo e de compreensão histórica, em algumas actividades como estratégia privilegiada, mas na maior parte das vezes em conjugação com outras estratégias principalmente fontes visuais. Planificámos várias actividades que integravam esta estratégia, atendendo ao nível de escolaridade e conteúdos programáticos e que se encontram sintetizadas no anexo 7.

No 1º ano na 1.ª actividade exploraram o conto: *O casamento da gata*⁷⁹ em articulação com as ilustrações. Estabeleceram relações de causalidade (causa-efeito), deduziram comportamentos ocorridos no conto, anteciparam etapas de um casamento, descreveram essas etapas, trabalharam noções temporais (dia, noite, entardecer), desenvolveram a criatividade e imaginação e recontaram oralmente a história organizando os acontecimentos com a ajuda das ilustrações (11 imagens dos vários momentos do conto). Realizaram outras actividades a partir do conto já analisadas anteriormente no capítulo sobre exploração de fontes visuais: desenhar uma das etapas do conto; explorar várias imagens de famílias.

Na actividade 5- As estações do ano, exploraram o conto *João e as Aves*⁸⁰ cuja leitura realizada por mim foi acompanhada com a projecção das ilustrações. Estabeleceram relações de causalidade, de sequência temporal, promoveu-se a aprendizagem de conceitos de tempo: dias, meses, estações do ano, assim como de

⁷⁸ Por narrativa entende-se os contos, lendas, romances de ficção e históricos, banda desenhada e jornais.

⁷⁹ Losa, Ilse (escrito) Resende, Júlio (ilustração) (1989). Bisavô e Bisavó. In *O Rei Rique e outras Histórias* (pp. 20-25). Porto: Porto Editora.

⁸⁰ Bruna, Dick (1984). *João e as Aves*. Lisboa: Verbo (Coleção Malmequer).

duração. Proveu-se o debate e a argumentação entre os alunos ao longo da exploração do conto, fomentando-se a elaboração de hipóteses e sua posterior confirmação, o sugerirem várias interpretações e explicações para os acontecimentos narrados no conto. Recontaram o conto e sequencializaram imagens das ilustrações. Nesta actividade realizaram outras actividades associadas ao tempo cíclico analisadas anteriormente no sub-capítulo 9.1. Linhas e de tempo e calendário.

Na actividade 6- Fio da história sobre o dia-a-dia de várias famílias, cada grupo constituiu uma família, elaboraram a biografia dos membros da sua família, programaram um fim-de-semana em família, sugeriram um incidente crítico e apresentaram formas de resolução do conflito e planearam uma actividade a realizar pela família num futuro não longínquo, as próximas férias.

No 2.º ano, na 2.ª actividade, exploraram *A lenda de S. Martinho*. Compararam duas versões da lenda, exploraram conceitos temporais, e iniciaram-se na abordagem ao tempo histórico e na aquisição e aplicação de vocabulário específico da história (conceitos substantivos específicos como o de cavaleiro e romano). Ao compararem duas versões sobre a mesma lenda os alunos identificaram semelhanças e diferenças nas duas versões, compararam a informação histórica e justificaram qual das versões lhes pareceu ser mais credível. Recontaram ainda os diferentes momentos da lenda e ordenaram seis imagens dos vários momentos de uma das versões que a seguir legendaram e pintaram.

Na actividade 4 - Explorar narrativas: “Aprendemos juntos sobre o tempo cíclico - as estações do ano”, em trabalho cooperativo cada grupo analisou um livro sobre uma das estações do ano: *A Primavera é o tempo a crescer; O Verão é o tempo grande; O Outono é o tempo a envelhecer; O Inverno é o tempo já velho*⁸¹. Trabalharam essencialmente o tempo cíclico através da análise da narrativa e estabeleceram relações de causalidade.

No 3.º ano, na 1.ª actividade, exploraram o conto *Bisavô e Bisavô*⁸² em que trabalhou-se com os alunos os graus de parentesco e a identificação de várias gerações. Procurou analisar-se a compreensão das medidas convencionais de tempo, nomeadamente os conceitos de tempo: geração, década e século. Promoveu-se a

⁸¹ César, Maria Isabel, (1981). *A Primavera é o tempo a crescer*. 2.ª edição, Lisboa: Sá da Costa (Coleção Ler e Reler).

César, Maria Isabel, (1981). *O Verão é o tempo grande*. 2.ª edição, Lisboa: Sá da Costa (Coleção Ler e Reler).

César, Maria Isabel, (1981). *O Outono é o tempo a envelhecer*. 2.ª edição, Lisboa: Sá da Costa (Coleção Ler e Reler).

César, Maria Isabel, (1981). *O Inverno é o tempo já velho*. 2.ª edição, Lisboa: Sá da Costa (Coleção Ler e Reler).

⁸² Losa, Ilse (escrito) e Resende, Júlio (ilustração) (1989). *Bisavô e Bisavô*. In *O Rei Rique e outras Histórias* (pp. 20-25). Porto: Porto Editora.

compreensão do conceito de horizonte temporal associado à compreensão do tempo histórico, assim como do conceito de tempos paralelos quando diferentes acontecimentos ocorrem simultaneamente, sendo este conceito importante para a compreensão do conceito de contemporaneidade. Foram explorados outros conceitos históricos associados ao tempo como o de mudança e continuidade. Estabeleceram conexões com a matemática, através de cálculos matemáticos e raciocínio lógicos, quando procuraram calcular a distância temporal e intervalo de tempo (conceito de duração). Estabeleceram relações de causalidade, elaboraram hipóteses, testaram-nas e apresentaram justificações e explicações causais. Sequencializaram os vários momentos da história, calcularam datas associadas a esses acontecimentos e localizaram-nos numa linha de tempo.

Na actividade 5 exploraram a lenda do galo de Barcelos complementada com informação histórica a partir de outras fontes documentais (textos historiográficos e fontes visuais). Através deste género literário procurou-se que os alunos identificassem acontecimentos narrados e os localizassem no tempo e no espaço. Procurou-se analisar o desenvolvimento do conhecimento de tempo e de cronologia através da utilização de vocabulário de tempo ao nível da cronologia e de outros termos temporais. Sequencializaram os acontecimentos através do reconto e procurou-se analisar a compreensão de tempos paralelos. Compararam duas versões da lenda procurando-se trabalhar vários conceitos de segunda ordem: a explicação, a causalidade e a empatia histórica. Identificaram semelhanças e diferenças entre as duas versões da lenda e confrontaram essa informação com outras fontes documentais. Procurou analisar-se as ideias dos alunos sobre a variância neste tipo de narrativa (a lenda).

No 4.º ano na actividade 2- A formação de Portugal a partir da lenda de Egas Moniz, os alunos identificaram os acontecimentos históricos relacionados com a lenda e cruzaram essa informação com outras fontes documentais (documentos historiográficos, fontes visuais e mapas) para clarificarem aspectos históricos, obterem informação complementar sobre os acontecimentos históricos e sobre as personagens. Procurou-se analisar a compreensão histórica ao nível da empatia histórica e da imaginação histórica através da construção de um diálogo entre Egas Moniz e D. Afonso VII.

Na actividade 3 - A Expansão portuguesa, a partir da exploração do capítulo “Começa a grande aventura do mar! (1415-1578)” da banda desenhada: *Portugal 8*

*séculos em banda desenhada*⁸³, procurou-se analisar os conhecimentos históricos adquiridos a partir deste tipo de narrativa identificando os principais acontecimentos históricos. Procurou-se analisar o tipo de conhecimentos que constroem quando lêem uma banda desenhada complementada com outras pesquisas (mapas das viagens, exploração de várias imagens da época dos descobrimentos, consulta de livros sobre a temática dos descobrimentos) Imaginaram que eram Vasco da Gama a escrever uma carta a D. Manuel a relatar a viagem até à Índia, as principais etapas, os problemas que enfrentaram até lá chegarem promovendo assim a imaginação histórica e a empatia histórica.

Na 5.^a actividade exploraram em grupo uma notícia de um jornal sobre um acontecimento histórico importante a nível nacional e como ele foi vivido a nível local na cidade de Braga a partir de uma ficha guião. Deste modo os alunos exploraram outro tipo de narrativa, as notícias de jornais sendo igualmente outro tipo de fonte primária. Procurou-se também analisar o tipo de conhecimento que os alunos constroem quando lêem este tipo de narrativa e fonte primária, através da redacção de textos sínteses que foram afixados na linha do tempo a acompanhar imagens da época alusivas a estes acontecimentos históricos.

9.5.1. Análise da implementação de actividades com narrativas

9.5.1.1. Actividades realizadas no 1.º ano de escolaridade

Na **actividade 1- Exploração do conto: O Casamento da Gata**⁸⁴, o conto foi lido por mim acompanhado da projecção em acetato das suas ilustrações. Antes de começar a leitura da história os alunos pela primeira ilustração da capa do livro **deduziram** o que tratava esta história: *É uma história de gatos*, disseram vários alunos. À medida que lia o conto os alunos iam prevendo e antecipando o que iria acontecer, indicando vários momentos que constam de um casamento com base nas suas **experiências de vida** e alguns estabelecem mesmo **relações de causalidade**, ao proceder a uma **explicação causal** utilizando os termos *porque* e *para*, como por exemplo sugere o Nelson: *falta o cantor, porque nos casamentos da igreja há sempre*

⁸³ Fernandes, M. Conceição e Morin, José (ilustração) (1996). *Portugal 8 séculos em banda desenhada*. Porto: Porto Editora.

⁸⁴ A análise e interpretação dos dados desta actividade realizaram-se com base no Diário de aula do 1.º ano de 05-11-04 e nas tarefas realizadas pelos alunos.

peças a cantar, assim como também na festa há música; e a Mafalda: os cantores para cantar na igreja e na festa, para dançarmos.

Na sequência destas sugestões são referidos outros elementos importantes num casamento ditos por vários alunos: *falta o padre e os guardas (acólitos) (Silvério); falta o fotógrafo, o arroz para atirar no fim; falta o bolo, a fruta; falta o vestido e os sapatos; faltam as alianças.*

Terminada a leitura do conto foram-lhes colocadas várias perguntas intencionais para os levar a raciocinar em termos de **sequencialização** dos vários momentos da história e a proceder a **explicações causais/racionais**: *Que tipo de família está aqui representada? Que decidem fazer? Porquê? Quem é o noivo? Concordam com esta escolha? Porquê?*

A este conjunto de questões responderam: *a história fala de uma família de gatos; que decidiram casar a gata; a família escolheu o coelho para noivo; sobre se concordavam com este casamento vários alunos referiram que não justificando: os gatos devem casar com gatos e coelhos com coelhos.*

À pergunta *Será que houve casamento?* Todos concordaram que não houve casamento, mas apresentaram **explicações** diferentes para este facto, o que permitiu aperceberem-se da diversidade de **interpretações** sobre um facto concreto: *Não houve casamento, porque o lobo quis comer o coelho; A gata não quis casar com o coelho; A gata fugiu para o telhado para os pais não verem; Não casaram porque não havia igreja; Não casaram porque a gata fugiu e encontrou um gato.*

Este tipo de exercício permite aos alunos desenvolver o seu raciocínio, aprender a colocar hipóteses, a interpretar os factos e a procurarem explicações, competências que podem ser aplicadas mais tarde quando aprenderem História. Assim com base no conto há uma explicação, uma justificação para não haver casamento. Há um “facto”, um “episódio” que explica isso embora deixando certa margem para fantasiar. No entanto, há uma das “interpretações” de um dos alunos que não se adequa ao que se conta, o não haver igreja. Antes eles colocaram hipóteses que depois verificaram se se confirmavam ou não. Por exemplo nada aponta para que não houvesse igreja, se até já estava tudo combinado com o padre. Algumas das interpretações foram consideradas como mais realísticas do que outras, mas é importante os alunos atenderem à **diversidade de interpretações** que um “facto” ou “episódio” pode proporcionar.

Relativamente às escolhas dos vários animais foram capazes de os relacionar com as suas funções na natureza e justificar o porquê destas escolhas, com a ajuda também

da interpretação das imagens. Assim relativamente às perguntas: *Mas não há festa sem banquete, quem se oferece para cozinheira? Acham que é acertada?* Alguns alunos indicam a escolha da mosca para cozinheira e justificam que esta não era a escolha mais acertada: *a mosca anda sempre onde há comida, pousa em todo o sítio*. Associaram a aranha à costureira justificando que estas fazem as teias e podem fazer o vestido. Relacionaram os grilos com a música, as borboletas com a dança, o melro com o padre por ser preto e ter uma parte branca.

No reconto da história em vários momentos os alunos demonstraram espontaneamente **conhecimentos de tempo cronológico** derivados da sua experiência pessoal, ao identificarem vários momentos do dia (dia, noite, entardecer) e quando questionados directamente sobre estes momentos do dia associaram-nos ao tempo do relógio, ao indicarem horas e minutos para acções nessa parte do dia, como parte da discussão registada no diário de aula permite comprovar:

A Mafalda refere: já era de noite, quando iam no cortejo. Sobre as horas que seriam a aluna referiu que eram talvez 9h:30 Outros comentaram que já era de noite mas que eram umas 6h:30. Quando lhes perguntei como é que sabiam que já era de noite responderam que sim porque estava escuro. (D. A. 1.º ano 05-11-04)

Também na parte final do reconto, um dos alunos relacionou o **tempo cronológico** “já era tarde” para justificar o estarem com fome estabelecendo assim uma **relação causal**: *já era tarde e estavam com fome, e os lobos queriam comer o coelho e todos fugiram*. Verifica-se neste caso de forma evidente uma relação entre o **tempo cronológico** e **compreensão causal**. Alguns alunos exprimiram relação entre os acontecimentos através de palavras como: ‘então’, ‘porque’, ‘assim como’, ‘e’ (utilizado no sentido de então e porque).

Quando solicitados a sugerirem um final para esta história e de preverem acontecimentos futuros, a imaginação deles pareceu-me fértil, mas sempre dentro do previsível: *a história já tem um fim, a gata fugiu para o telhado e encontrou um gato* (Nelson); *a gata ficou feliz porque namorou o gato; depois ficou de dia e continuaram o casamento* (Mafalda); *depois morreram* (José). A Mafalda neste seu comentário revela no seu discurso uma preocupação de medição do tempo. Os dados analisados da exploração desta actividade revelaram que as crianças têm a percepção da dimensão do tempo contida nesta narrativa. E comprovámos também o que Hoodless (2002) constatou no seu estudo que as crianças desta faixa etária 6-7 anos sentem necessidade

de medir o tempo e algumas são muito precisas na terminologia temporal, utilizando vocabulário relacionado com tempo.

Verifiquei que em grande grupo os alunos na sua generalidade foram capazes de recontar a história, no entanto notei que em alguns momentos do meio da história foram mais difíceis de **sequencializar**, trocando por isso a ordem de alguns desses momentos. O grupo pareceu-me funcionar como regulador do reconto oral. Constatei nesta actividade que a capacidade de recontar oralmente é superior à capacidade de reconhecer as gravuras dos diferentes momentos da história, quando esta é constituída por um grande número de imagens a sequencializar, principalmente quando estas necessitam de uma grande interpretação de símbolos, ou as próprias imagens anteciparem momentos que se seguem no conto (por exemplo a gata logo no início estar vestida de noiva quando só mais tarde vem a aranha que se apresenta para costurar o vestido) como aconteceu neste caso. No reconto os alunos usaram com frequência **expressões temporais** associadas a sequência temporal: ‘depois’, ‘a seguir’, mas também termos associados ao **tempo cronológico**: ‘já era tarde’, ‘noite’, ‘dia’, relacionando a noite com o ‘estar escuro’.

No final da actividade pediu-se aos alunos para desenharem um desses momentos do conto, ordenaram os vários acontecimentos desta história e trabalharam a sequencialização. Estes desenhos foram afixados no quadro e a partir destes recontaram o conto e verificaram qual o momento da história mais escolhido e identificaram os momentos que não estavam representados. O episódio mais escolhido como seria naturalmente de prever foi o último, o desfecho da história, o gato e a gata no telhado a namorar, tendo sido desenhado por 9 alunos. O segundo momento mais escolhido foi o primeiro, os pais da gata a querer casá-la, opção de 6 alunos. Só não foram escolhidos episódios do meio, em que surgem os grilos, as borboletas e próximo dos fim, o cortejo final e o cortejo desfeito. A partir dos seus desenhos recontaram novamente a história e identificaram os momentos que não estavam representados.

Esta actividade permitiu verificar que as crianças através da exploração desta narrativa:

- 1) revelaram capacidade em proceder a explicações racionais e causais para justificar vários acontecimentos na história;
- 2) reconheceram que por vezes sobre um mesmo acontecimento podem ser realizadas várias interpretações todas válidas mas umas mais plausíveis do que outras;

- 3) demonstraram espontaneamente conhecimentos de tempo cronológico derivados da sua experiência pessoal, ao identificarem vários momentos do dia (dia, noite, entardecer);
- 4) revelaram necessidade de medir o tempo em horas e minutos (tempo do relógio);
- 5) revelaram ter a percepção de tempo contida nesta narrativa;
- 6) utilizaram com frequência expressões temporais associadas a sequência temporal e termos associados ao tempo cronológico: ‘já era tarde’, ‘noite’, ‘dia’;
- 7) estabeleceram nas suas respostas relação entre tempo cronológico e compreensão causal;
- 8) revelaram maior facilidade no reconto oral do que na sequencialização das imagens do conto.

Na actividade 5- As estações do ano⁸⁵, os alunos analisaram o conto *O João e as Aves*. O conto foi lido por mim acompanhado da projecção em acetato das suas ilustrações e à medida que é lido o conto foram-lhes colocadas várias perguntas de exploração para desenvolver o raciocínio nestas crianças e procederem a explicações causais e racionais. Assim a análise dos dados revelou que os alunos em vários momentos da história estabeleceram **relações causais**, por exemplo quando lhes perguntei: *Porque será que usa um chapéu grande?* Tendo vários alunos respondido: *Por causa do sol; para se proteger do sol; para não ficar doente*. Relacionaram a actividade do João jardineiro com a Primavera (**tempo cíclico**), porque é nesta altura que se semeia explicando o Pedro o que faz um jardineiro: *Planta sementes para depois nascerem plantas*, revelando compreender a **passagem do tempo**, entre o acto de semear e tempo necessário para nascerem as plantas. Identificam as plantas semeadas, o alecrim e o rosmaninho que alguns disseram desconhecer, tendo os alunos cheirado as duas plantas e outras mais que levei para a aula: lavanda, cidreira, hortelã, tomilho, orégãos, caril e jasmim. Relacionaram estes cheiros com vários produtos de cosméticos: sabonetes, champôs, cremes, e outros associados ao seu uso na culinária. Vários alunos reconheceram muitas destas plantas aromáticas por as terem visto no dia anterior na

⁸⁵ A análise e interpretação dos dados desta actividade realizaram-se com base no Diário de aula do 1.º ano de 04-05-05 e nas tarefas realizadas pelos alunos.

quinta pedagógica. Foram capazes de estabelecer associações identificando produtos que cheiram bem e outros que cheiram mal, dando como exemplo, os sabonetes e o lixo ou peixe.

Através de diálogo fui-lhes colocando várias perguntas para levá-los a raciocinar e a proceder a explicações causais, por vezes bastante diversas, mas com lógica. As suas respostas exprimiram relação entre acontecimentos através de palavras como ‘porque’, ‘para’, ‘e depois’, ‘e’ (utilizado no sentido de então e porque) como podemos comprovar no extracto do diário de aula onde se registou o diálogo:

Inv: *O que aconteceu entretanto às sementes que o João plantou? Por que foram os pássaros comer as sementes?*

Roberto: *Porque gostam de comer.*

Hélder: *Porque viram o João a pôr as sementes na terra.*

Inv: *Por que comeram depressa? O que aconteceria se não comessem depressa?*

Vários: *Porque tinham medo que viesse o João.*

Inv: *O que teria acontecido se o João não chegasse?*

Vários: *Tinham comido tudo.*

Inv: *O que aconteceu? Por que não comeram tudo?*

Vários: *Chegou o João e as aves fugiram. (D. A. 1.º ano 04-05-05)*

Também nesta narrativa os alunos foram capazes de antecipar acontecimentos, tendo em conta os acontecimentos anteriores, apercebendo-se que há uma **relação causal entre acontecimentos**. Assim quando lhes perguntei: *Como será que se sentiu o João? O que será que vai fazer o João?* Vários alunos referiram que não ficou contente pelos pássaros terem comido as sementes e propuseram como solução a *construção de um espantalho para os pássaros não comerem as sementes*. Disseram terem visto na quinta pedagógica vários espantalhos e que se assemelhavam a este do conto, explicando o Filipe como é que este funciona: *o espantalho com o vento mexe-se e os pássaros pensam que é uma pessoa e depois não vêm comer*. Foram capazes de sugerir várias acções ao responderem à questão: *O que teve de fazer para ter rosmaninho e alecrim?*, nomeadamente o Júlio, explica o que o João teve que fazer: *Teve que semear mais*, mas isto não chegava acrescentando a Filipa: *Teve que regar*.

Procurando estimular o **raciocínio lógico** e a resolução de problemas fui-lhes colocando questões **argumentativas e de opinião** como por exemplo: “É a melhor maneira?”, “Concordam com...?”, “Acham bem?”, “Que sugestões propõem?”, levando os alunos a utilizar palavras ou expressos como: ‘eu penso’, ‘é possível’, ‘eu acho que’ e ‘talvez’, reveladoras de pensamentos alternativos e de opiniões pessoais como podemos constatar no extracto do diário de aula:

Inv: *Acham que fez bem em colocar o espantalho?*

Tinoco: *Eu acho que não, porque assusta as aves.*

Filipa: *Sim, porque podiam estragar a terra e comer-lhe as sementes que voltou a plantar.*

Inv: *O que é que vocês fariam se fossem o João?*

Hélder: *Eu fazia as duas coisas, de um lado da casa punha o espantalho, para não comerem as sementes, e do outro lado da casa punha milho para as aves comer.*

Inv: *O que será que o João vai fazer com estas tábuas, o que é que vocês acham?*

Filipa: *Eu acho que é para fazer um ninho, uma casinha para os passarinhos.*

A aluna fica toda contente quando vê que acertou no que o João ia fazer e comenta: *Eu também tenho na minha casa uma casinha em madeira para os pássaros.*

Inv: *Para além do milho o que é que poderia pôr lá mais?*

Filipa: *Um pratinho com água.*

Hélder: *Podia tapar para não terem frio.* (D. A. 1.º ano 04-05-05)

Os alunos foram capazes de prever o final para esta história, relacionando-o com o desenrolar dos acontecimentos da história. Assim à pergunta: *Como é que acham que acaba a história? Que final lhe davam?* Vários alunos sugerem: *Estava contente porque teve o alecrim e deu comida aos pássaros*, comprovando isso mesmo no último diapositivo em que se vê o João sentado no banco a descansar e contente.

Observaram em seguida quatro imagens dos pássaros em vários momentos (a descer, a comer, a fugir e depois desorientados) e facilmente as sequencializaram justificando a ordenação: *em primeiro lugar a imagem dos pássaros a descer*, justificando que estavam com o bico para baixo, *depois eles a comer*, *depois a fugir e por último tontos com a fome*. Reconheceram que a primeira imagem era igual à terceira só que ao contrário, na primeira estão a descer na segunda estão a subir. Este exercício permitiu constatar que os alunos são capazes de sequencializar os momentos associados à cronologia na narrativa, usando vocabulário temporal: ‘primeiro’, ‘depois’, ‘por último’.

Distribui por cada par de alunos dez imagens (ilustrações do conto) para as sequencializarem e a partir delas recontarem a história. Não revelaram qualquer dificuldade em sequencializar as imagens apesar de ser um número considerável, pude constatar que todos os pares colocaram de foram correcta todas as imagens e que tinham interiorizado toda a sequência da história. Poderá dever-se este resultado em parte a um maior desenvolvimento da capacidade de memória, mas também a um desenvolvimento de competências ao nível da ordenação e sequencialização realizadas ao longo do ano, dado que esta actividade foi já realizada no final do ano, o que justifica um melhor

desempenho do que em relação ao conto *O casamento da gata* realizado no início do ano. Concluimos tal como Hoodless (1998) que o recontar da história individualmente e neste caso em pares e depois em grande grupo constitui uma considerável qualificação da capacidade de sequencializar.

Ainda nesta sessão como actividade complementar projectei um acetato com a imagem de um jardineiro do Missal de Lorvão do século XV (anexo 54) para trabalhar noções temporais como ‘antigo’, ‘recente’, ‘mais antigo’, ‘mais recente’, da mesma época. Reconhecem que a imagem é antiga, e enquanto alguns justificam a antiguidade apenas pela descrição do vestuário e adereços: *É antiga, porque está descalço, tem um vestido, uma capa e um chapéu (Mafalda)*, outros já justificam através de conhecimentos históricos adquiridos em contextos não escolar: *Antigamente andavam de saia (Guilherme)*. Procurei que os alunos deduzissem qual seria a sua profissão: *O que é que estará a fazer? Qual será a sua profissão?*

Sobre qual seria a sua profissão realizaram **interpretações** diferentes da imagem sugerindo várias profissões: *É agricultor (Nelson)*; *É carpinteiro (Hélder)*; *É jardineiro mas é de antigamente (Mafalda)*. Esta última aluna relacionou o acto de semear com a actividade de jardineiro, estabelecendo assim uma **relação causal**, mas teve o cuidado de indicar que representava um jardineiro do passado, bem diferente dos do presente, o que levou o Silvério a descrever o seu vestuário: *Usa meias, são uns colans*. Numa segunda imagem que lhes foi mostrada de um sementeiro do missal de Lorvão do século XV (anexo 3), teceram vários comentários de **ordem temporal**, alguns acharam que esta imagem era anterior à outra, enquanto a maioria achou que deveriam ser da mesma época (**contemporâneas** uma da outra) por serem muito semelhantes como justifica a Catarina: *É parecida com a anterior, tem túnica, capa, meia-calça*. Questionei-os sobre o que lhes parecia estar a fazer o senhor na imagem. Numa primeira interpretação o Duarte sugere: *Está a dar comida aos pássaros* transpondo para esta imagem os acontecimentos do conto, mas logo se apercebe que talvez isso não fosse o mais provável e propõe outra interpretação: *Não, está a semear*.

Com esta actividade pudemos concluir que os alunos:

- 1) em vários momentos da história estabeleceram relações causais;
- 2) revelaram ser capazes de identificar a dimensão temporal da história, ao localizar a acção narrada na Primavera (tempo cíclico);
- 3) revelaram compreender a passagem do tempo entre acontecimentos da história;

- 4) raciocinaram e procederam a explicações causais, estabelecendo relações de causalidade;
- 5) aperceberam-se que há uma relação causal entre acontecimentos;
- 6) anteciparam acontecimentos tendo em conta os acontecimentos anteriores;
- 7) revelaram raciocínio lógico e capacidade de resolução de problemas;
- 8) utilizaram vocabulário como: ‘eu penso’, ‘é possível’, ‘eu acho que’ e ‘talvez’, revelador de pensamentos alternativos e de opiniões pessoais;
- 9) sequencializaram os momentos associados ao tempo cronológico na narrativa, usando vocabulário temporal: ‘primeiro’, ‘depois’, ‘por último’;
- 10) revelaram capacidade de recontar os vários momentos da história evidenciando capacidade de os sequencializar;
- 11) revelaram já uma compreensão de tempo histórico embrionária ao reconhecerem a contemporaneidade de duas fontes visuais históricas relacionadas com a temática do conto.

Na actividade **6- O Fio da História sobre o dia-a-dia de várias famílias**⁸⁶ os alunos em sessão anterior tinham trabalhado o conceito de família partindo de um *brainstorming* e exploraram depois imagens de diferentes tipos de família. Planificámos toda a actividade a partir da estratégia do **fio da história** (Anexo 77). Nesta primeira sessão foi **criado o contexto** (1.º episódio) para a construção do fio da história, em que procuraram responder a várias questões: Como é a vossa família? O que é a família? Será que as famílias são todas iguais? Que tipos de família existem? Na aula seguinte, num segundo momento os alunos agruparam-se livremente e constituíram a sua família, caracterizaram os membros da sua família (idade, profissão, aparência física, lazer, etc.), que correspondeu à fase de **caracterização das personagens** (2.º episódio). Num terceiro momento **criaram o contexto** do dia-a-dia de um dos membros da família (3.º episódio). Num 4.º momento criaram uma história à volta da família (4.º episódio), imaginaram onde iriam passar o fim-de-semana, o que teriam que levar, que meio de transporte iriam utilizar, o que iam fazer, como se iam divertir. Num 5.º momento sugere-se para pensarem num **incidente crítico** (5.º episódio) e como o resolveriam. Num 6.º momento os alunos imaginam as próximas férias da família (6.º episódio),

⁸⁶ A análise e a análise e interpretação dos dados desta actividade realizaram-se com base nos Diários de aula do 1.º ano de 06-06-05 e 07-06-05 e nas tarefas realizadas pelos alunos. Neste tipo de actividade torna-se muito difícil captar todas as situações de discussão entre os alunos, centrando-se a construção deste diário principalmente nos produtos realizados pelos alunos e nas explicações dadas por estes para os mesmos.

escolhem o destino, o meio de transporte a usar, organizar os preparativos, o que devem levar, etc.

Analisando os dados desta actividade a partir da observação dos grupos na sala de aula, dos trabalhos realizados pelos alunos, das entrevistas informais realizadas aos grupos de famílias e do diário de aula pudemos verificar que todos os grupos quiseram formar famílias nucleares, tradicionais constituídas por pai, mãe e filhos, por a considerarem a família “normal”, apenas um grupo decidiu ser uma família monoparental, constituída por mãe e três filhos maiores, estando a mãe divorciada do pai. Apenas um aluno quis assumir o papel do sexo oposto, fingindo ser a mãe da família, interiorizando este papel. Esta constatação permite evidenciar a interiorização de um modelo de família actual, a família nuclear, verificando também nesta turma o reconhecimento da **mudança** na própria família, ao ter um dos grupos escolhido uma família monoparental, com mãe e três filhos, em que a mãe estava divorciada, realidade bastante comum mesmo nesta turma. Os alunos constituíram diferentes tipos de família, embora todas nucleares mas que não reflectem necessariamente a sua família a nível de estrutura, hábitos, profissões. Assim foram constituídas cinco famílias diferentes: família Figueiredo constituída pelo pai, pela mãe e por dois filhos; a família Rodrigues, constituída pelo pai, mãe, e por três filhos; a família Fernandes constituída pela mãe e três filhos; a família Araújo constituída pelo pai, mãe, duas filhas e finalmente a família Azevedo constituída pelo pai, pela mãe, e dois filhos. Escolheram para apelido da sua família nomes comuns de famílias portuguesas, mas que não coincidiam com os seus apelidos.

Em relação à construção da biografia dos membros da família (Anexo 78) verifiquei que em alguns grupos houve uma preocupação em coordenar a idade dos membros da família, embora se servissem como modelo a sua família, ao sugerirem a idade dos seus pais, afirmando mesmo, *o pai tem a idade do meu pai*, ou *a mãe é da idade da minha*. Mas dois grupos propuseram idades muito superiores à dos seus pais, tendo por isso que ajustar a estes a idade dos filhos, o que nem sempre foi totalmente conseguido. Por exemplo a família Figueiredo indica que o pai tem 59 anos, a mãe 49 anos e os filhos 10 e 9 anos, é uma situação possível mas pouco frequente. Em relação à família Fernandes que é constituída apenas pela mãe de 50 anos e três filhos, o grupo ajustou bem a idade dos filhos, apesar da idade elevada da mãe, tendo estes, 29 anos o mais velho e 20 anos os dois irmãos gémeos. Há aqui uma preocupação em reconhecer

diferenças a nível de **geração** e calcular mentalmente a idade de cada membro da família uns em relação aos outros.

Na caracterização dos membros da sua família enquanto para a caracterização física foram bastante imaginativos, a caracterização psicológica das personagens permitiu detectar a reprodução de estereótipos de personalidade, assim por exemplo aqueles que se consideravam brincalhões, divertidos assumiram que a sua personagem tinha estas características, e o mesmo também foi evidente com características menos positivas, os mais trapalhões e preguiçosos descreveram estas características na sua personagem. Nas biografias das suas famílias escolheram e descreveram actividades que geralmente eles próprios parecem realizar com as suas famílias, passear, ir à piscina, andar de bicicleta, jogar futebol. A selecção das profissões reflectiu um pouco a vivência dos alunos, a influência dos *media*, e também as profissões dos pais serviram de modelo. Em alguns grupos escolheram profissões por eles desejadas a nível pessoal. Sobressai nos alunos a tendência para o futebol, quer como profissão para o pai, quer para os filhos maiores ou até como divertimento. A influência dos *media* faz-se sentir, ao falarem em nomes de futebolistas famosos e treinadores. Em discussão um dos grupos chega à conclusão que o pai com 39 anos já não podia ser futebolista ao relacionar o factor idade com a profissão: *Acho que com esta idade os jogadores já não jogam, mas podem ser treinadores de futebol* (Filipa). Neste grupo a discussão do factor idade levou-os a ajustar a profissão inicialmente escolhida. Detectei a reprodução nos grupos das profissões dos pais dos alunos, reflectindo **diferenças** grandes a nível social ao escolherem profissões desde médicos, professores, bibliotecária, a empregados de mesa.

Relativamente à construção do contexto (3.º episódio) do dia-a-dia (Anexo 79 e Anexo 79 a) todos os grupos organizaram o dia-a-dia da sua personagem de acordo com as suas actividades e atendendo aos diferentes **momentos do dia**: manhã, tarde e noite. Surge mesmo em alguns grupos a indicação da hora do dia, aplicando correctamente conhecimentos ao nível do **tempo do relógio**, mais por reprodução de rotinas, pois ainda não aprenderam a ler o relógio. Como podemos constatar no registo escrito realizado em dois grupos:

A família Figueiredo decidiu falar do filho José que é estudante, e o seu dia-a-dia organiza-se da seguinte maneira: de manhã “toma o pequeno-almoço” e “vai às oito e meia para a escola”, à tarde “vai para o treino de Karaté” e à noite “vê televisão”.

A família Figueiredo escolheu falar do dia-a-dia do pai, que é empregado de café. De manhã “toma o pequeno-almoço às 9 horas” e depois “vai para o café”, à tarde “trabalha no café” e à noite “vai ver televisão”. (D. A. 1.º ano 06-06-05)

Num quarto momento (episódio 4) programaram um fim-de-semana com a família e organizaram todos os preparativos (Anexo 80 e anexo 80 a). Os grupos optaram apenas pelas propostas apresentadas: ir à praia, acampar e ir ao jardim zoológico. Do total de 5 grupos, 2 escolheram passar o fim-de-semana na praia (família Figueiredo e família Araújo); 2 famílias foram acampar (família Azevedo e a família Rodrigues) e a outra foi ao jardim zoológico (família Fernandes). Discutiram o que teriam que levar e que meio de transporte iriam utilizar.

Todos os grupos imaginaram um incidente crítico, e como é que a família o resolveu, permitindo constatar que os alunos foram capazes de apresentar soluções viáveis para determinados problemas, e sugerir programas alternativos após o incidente crítico, em que se destaca a valorização do património histórico, a preservação do ambiente, das espécies, o combate à poluição e aos incêndios, problemas dos nossos dias, do **presente**. A família Araújo decidiu ir à praia, mas quando chegaram à praia começou a chover, a família decidiu entretanto visitar um castelo que havia perto da praia e depois montaram uma tenda na praia onde fizeram um piquenique. A resolução do incidente crítico deste grupo revelou o interesse pelo património histórico, ao visitarem um castelo. A família Figueiredo na praia deparou-se com um problema, esta estava com vidros e lixo. Preocupados com a situação decidem limpar a praia, evitando assim que ocorra um acidente. Neste grupo a discussão centrou-se em problemas actuais relacionados com o ambiente e poluição. A família Azevedo e a família Rodrigues resolveram acampar, mas em ambas algo comum lhes aconteceu, perto onde estavam começou um incêndio e como bons cidadãos chamaram os bombeiros, foram socorridos por eles e contribuíram para que os bombeiros fossem alertados rapidamente e apagassem assim o incêndio. Nestes dois grupos discutiram também um problema recorrente, o dos incêndios frequentes no verão e na vigilância das florestas. A família Fernandes decidiu ir no fim-de-semana ao Jardim Zoológico, para isso deslocaram-se a Lisboa de carro, pois a família era de fora. Este grupo imaginou um fim-de-semana parecendo não ter em conta o tipo de família por eles criada, os filhos são maiores, com 29 e gémeos de 20 anos. Imaginaram como incidente crítico a fuga de um crocodilo e o terem informado os guardas do zoológico.

Em relação ao último episódio (5.º episódio) associado à família, corresponde à preparação das férias, levando-os a pensar no **futuro** relativamente próximo levando-os assim a reflectir sobre o horizonte temporal. Na programação das próximas férias as famílias escolheram na sua maioria passá-las na praia, uns decidem passá-las em Portugal outros no estrangeiro. De acordo com as opções, a preparação é diferente. Os que vão para o estrangeiro dizem que o vão fazer de avião, enquanto os que passam em Portugal se deslocarão de carro. A família Fernandes programa viajar para o Brasil e não só aproveitar a praia, mas também visitar património, expresso no desenho pela imagem de um castelo. Preocuparam-se em representar a bandeira brasileira no castelo e discutiram entre eles as cores da bandeira, que alguns alunos do grupo conheciam muito bem por a associarem ao futebol (**conhecimento com base na sua experiência de vida**). Também na programação de suas férias os outros grupos manifestaram interesse pelo património, pelo ambiente, valorizando o contacto com a natureza. Neste tipo de actividade torna-se muito difícil captar todas as situações de discussão entre os alunos, centrando-se a construção deste diário principalmente nos produtos realizados pelos alunos e nas explicações dadas por estes para os mesmos.

Concluimos que com esta actividade:

- 1) os alunos trabalharam de forma cooperativa, discutiram entre eles os momentos da construção do fio da história associada à sua família e aplicaram conhecimentos relacionados com a sua experiência de vida;
- 2) permitiu detectar nos alunos os seus preconceitos e estereótipos a nível de género, ou dos papéis na família;
- 3) os alunos associaram o conceito de família à família nuclear, embora surja um caso com outro modelo de família resultado das grandes mudanças sociais do presente;
- 4) os alunos compreendem e reproduzem acções associadas ao vários momentos do dia: manhã, tarde e noite (tempo cíclico);
- 5) aplicaram de forma correcta conhecimentos ao nível do tempo do relógio, propondo horas adequadas aos momentos do dia;
- 6) os alunos pensaram nos problemas do presente mas projectaram também acções para futuro imediato;
- 7) os alunos evidenciaram preocupações do presente e os seus reflexos no futuro, ao nível da valorização do património, do ambiente associado à poluição e à preservação da natureza, evidenciando já uma noção de horizonte temporal.

9.5.1.2. Actividades realizadas no 2.º ano de escolaridade

A **actividade 2- Exploração da lenda de S. Martinho** (comparar duas versões da lenda) a 1.ª sessão⁸⁷ foi concretizada no próprio dia em que se comemorava o dia de S. Martinho. Sobre este dia de imediato a maioria dos alunos o associaram ao dia do magusto, enquanto outros já se referiram ao dia de S. Martinho. Ouviram a lenda contada através de uma gravação em CD com muita atenção e demonstraram bastante satisfação e entusiasmo, comentando os sons que ouviram: o trote do cavalo, o som do vento, das castanhas a assar. Acompanharam a audição da lenda com o texto em fotocópia que previamente tinha sido distribuído (Anexo 81). Ouviram duas vezes a lenda para melhor se inteirarem dos pormenores. Ao explorarmos a lenda comecei por colocar-lhes várias perguntas inicialmente de interpretação sobre as personagens e a acção. Identificaram que a lenda trata de S. Martinho e que este *era um cavaleiro* (Mafalda).

Nesta discussão inicial procurei verificar que conhecimentos prévios tinham os alunos sobre o período em que decorre a acção e o que sabiam sobre os cavaleiros. Demonstraram vários alunos possuir **conhecimentos históricos** sobre este grupo social adquiridos em contextos não escolares: filmes, documentários, livros de ficção, etc., mas também a própria imagem ilustrativa da lenda os ajudou nesta caracterização: Assim surgem várias explicações sobre o que significa ser cavaleiro e qual a sua função: *É um homem que tem uma espada, um cavalo e uma capa* (Hélder); *Às vezes os filhos do rei e o próprio rei podem ser cavaleiros. Têm uma armadura. Têm cavalo* (Filipa); *Lutam com uma espada com capacete* (Silvério); *É lutar* (Nelson).

Alguns alunos revelaram conhecimentos sobre **tempo histórico** nomeadamente referências a épocas históricas, a romana e a medieval, embora ainda não dominem a ordem sequencial destes períodos históricos, mas são termos que já ouviram falar e que se reportam a períodos da história. Surgem interessantes descrições do soldado romano, identificando elementos da sua indumentária, ajudados pela visualização do desenho a que ilustra a lenda escrita. Pudemos verificar estas constatações no extracto do diário de aula:

Inv.: *Olhem para esta imagem, mostra o cavaleiro. Faz-vos lembrar algum tipo de soldado?*

Mariana: *O S. Martinho.*

⁸⁷ A análise e interpretação dos dados desta actividade realizaram-se com base no Diário de aula do 2.º ano de 11-11-05 e nas tarefas realizadas pelos alunos.

Nelson: *O que protege as portas.*

Alexandra: *Um guarda dos castelos.*

Inv. *O que é que este tem de especial?*

Nelson: *O capacete parece que é dos romanos.*

Inv.: *O que faz pensar que seria um soldado romano?*

Duarte: *Os sapatos.*

Filipa: *Ele usa umas sandálias com aquelas tiras para pôr à volta da perna. E as sandálias são bege clarinho.*

Paulo: *Faz-me lembrar o Hércules.*

Filipe: *Eu não gosto destes cavaleiros gosto dos mais antigos.*

Inv. *Não gostas destes cavaleiros?*

Filipe: *Eu gosto dos cavaleiros da Idade Média.*

Inv. *Achas que os cavaleiros da Idade Média são mais antigos do que os soldados romanos?*

Filipa sem deixar que o colega responde dá a sua opinião: *Eu acho que não.*

Inv. *Quais é que vieram primeiro, os romanos, ou os cavaleiros da Idade Média?*

O Filipe não respondeu, mas para a Filipa os mais antigos são os soldados romanos. (D. A. 2.º ano 11-11-05)

Depois deste momento de discussão alguns alunos falam de dragões e de vampiros, misturando assim **conhecimentos históricos** com ficção e imaginação, que alguns contra-argumentaram negando a sua existência. Poderá dever-se este tipo de pensamento e raciocínio com a forte influência ainda presente dos contos de fadas nesta faixa etária (6-8 anos), que segundo Cooper (1995) contribuem para desenvolver nas crianças capacidades como o de estabelecer relações causais, sugerir motivos para determinadas acções e que mais tarde este tipo de capacidades pode ser transferido para compreender a acção de certas personagens históricas ou dos acontecimentos históricos.

Na exploração da lenda os alunos utilizaram **vocabulário de tempo**: *Num dia de tempestade* (vários alunos). Utilizaram também termos para localizar este acontecimento no tempo, associados ao **tempo subjectivo**: *Isto já foi há muitos muitos anos* (Nelson); *Há muito muito tempo atrás* (Maria). Há mesmo alunos que procuram localizar a acção no período histórico, para a Filipa e para o Nelson este acontecimento passa-se no período romano por deduzirem tratar-se de um soldado romano, enquanto o Diogo insistiu que Martinho era um cavaleiro da Idade Média. Estas referências temporais relevam uma necessidade dos alunos em localizar temporalmente, e de possuir e aplicar conhecimentos de cronologia, embora se verifique que na mesma faixa etária haja diferentes níveis de compreensão cronológica, enquanto a maioria utilizam termos de **tempo subjectivo** para a medição do tempo, há já alunos que aplicam correctamente o **período histórico** a que se reporta a acção.

Ao nível da interpretação da lenda surgem por várias vezes referências a **vocabulário de tempo** como ‘antigamente’, ‘naquele tempo’. Por exemplo várias interpretações surgiram sobre se efectivamente o Martinho deu esmola ao mendigo. Para a Mafalda o Martinho não deu esmola justificando a sua resposta: *Não deu a esmola porque não tinha dinheiro. Antigamente não havia muito dinheiro.* Esta aluna parece revelar de certa forma já conhecimentos históricos. Acabaram por concordar que Martinho era um cavaleiro romano, e só mais tarde viria a ser considerado santo pelas suas boas acções. Também a exploração da lenda despoletou discussão não só sobre o passado, mas também sobre o presente e preocupações sobre o futuro, levando-os assim a reflectir sobre o horizonte temporal. Na discussão em grande grupo os alunos foram recontando os vários momentos da lenda e estabeleceram relações de **causalidade**, apercebendo-se que há uma relação causal entre os acontecimentos. No discurso do reconto vários termos associados ao **tempo** foram utilizados, como: ‘primeiro’, ‘a seguir’, ‘depois’, ‘no fim’, ‘finalmente’. Como podemos constatar no reconto do Nelson: *Primeiro estava um tempo muito frio, com ventania depois encontrou um mendigo e pediu se lhe dava um bocadinho de capa, ele agradeceu e depois ele tinha feito uma fogueira e no fim foram comer castanhas.*

Distribuí uma fotocópia com 6 imagens desordenadas da lenda para os alunos recortarem, sequencializarem-nas e colarem-nas numa folha (Anexo 82). Curiosamente pude constatar que as quatro primeiras imagens não causaram dúvidas, todos os alunos as colocaram com a mesma sequência. Mas as duas últimas imagens geraram duas versões entre os alunos, a maioria dos alunos (18) colocou na posição 5 a imagem onde se vê Martinho e o mendigo à volta da fogueira a comer castanhas e na imagem 6 o mendigo a agradecer a Martinho e o sol a brilhar. Esta interpretação segue à letra o texto da lenda. Os restantes alunos, um total de sete colocou as imagens ao contrário, primeiro consideraram que a imagem cinco era o mendigo a receber metade da capa e o sol a brilhar e a seis no fim a comeram castanhas, porque para eles o magusto era a última imagem e aqui vê-se o mendigo com a capa vestida. Mais do que uma interpretação correcta esta actividade demonstrou que a **explicação** e os **argumentos** apresentados pelos alunos são mais importantes para perceber o que os terá levado a colocar as imagens por esta ordem. Assim uns atenderam à sequência narrativa da lenda, outros a uma interpretação lógica resultante da observação da imagem, justificando a sua opção, apresentando argumentos válidos para ambas situações como podemos comprovar pelas explicações dadas pelos alunos às duas versões:

Duarte: *Martinho ia a cavalo numa tempestade, depois encontrou um mendigo, depois ficou triste por causa do mendigo e cortou a capa ao meio e depois assaram castanhas e tiveram a conversar e depois ficou sol. (1.ª interpretação)*”.

Juliana: *O cavaleiro ia a passar num dia de tempestade. Depois encontrou um mendigo. A seguir viu-o no chão. E depois cortou a capa para dar ao mendigo. E depois veio o sol e depois comeram as castanhas assadas. (D. A. 2.º ano 11-11-05)*

Esta situação que era inesperada acabou por se revelar importante para se aperceberem que sobre o mesmo acontecimento podem existir várias interpretações e ambas estarem correctas, o que facilitará posteriormente a compreensão da **interpretação multiperspectivada** das fontes quando estudarem História.

Na segunda sessão⁸⁸ distribuí uma nova versão da lenda (Anexo 83), esta com referências temporais e espaciais mais detalhadas. Os alunos leram a lenda. Pedi-lhes que procurassem encontrar semelhanças e diferenças entre esta versão e a que anteriormente tínhamos analisado. Para facilitar esta tarefa sugeri que sublinhassem com um traço contínuo o que era semelhante e a tracejado o que era diferente e que posteriormente registassem numa ficha (Anexo 84).

Nesta sessão através da comparação das duas lendas os alunos foram capazes de identificar **diferenças e semelhanças** entre as duas lendas. Reconheceram que a segunda versão tinha mais informação, com referências ao **tempo** e ao **espaço** em que decorreu a acção, o que os terá levado a considerá-la como mais completa e por isso mais realista e correcta por identificarem nela referências históricas, no entanto ambas contam a mesma história e a diferença entre elas está associada à quantidade de informação e aos pormenores. Assim reconheceram que as personagens eram as mesmas, mas na primeira versão referia que Martinho *era um nobre cavaleiro* (Hélder), enquanto na segunda versão referia-se que este *era um soldado romano* (Nelson), informação mais concreta, embora vários alunos disseram que na versão anterior também tinham chegado a essa conclusão pela imagem que ilustrava a lenda, deduzindo pela indumentária usada (sandálias, capacete, capa, armadura). No entanto só na primeira versão é dada informação temporal embora não cronológica, indicando-a na coluna das diferenças: *a lenda aconteceu há muitos muitos anos*. A segunda versão indicava o espaço, informando o Silvério que o Martinho viajava da Itália para a França passando pelos Alpes, enquanto na primeira versão nada é dito sobre o percurso

⁸⁸ A análise e interpretação dos dados desta actividade realizaram-se com base no Diário de aula do 2.º ano de 15-11-05 e nas tarefas realizadas pelos alunos.

realizado pelo Martinho. Em ambas as versões se mantêm as mesmas referências ao estado do tempo meteorológico, referindo a Rita que também na segunda versão é dito que o tempo estava *um vendaval*, completando a Catarina, *frio e chuva*. Inicialmente a maioria assumiu que esta lenda se teria passado no Inverno, pelas características climatéricas descritas na lenda, mas alguns argumentaram que era o Outono porque o texto assim o dizia e só associaram 11 de Novembro ao Outono quando lhes foi colocada directamente a pergunta sobre que estação do ano correspondia a data. Uma das alunas inferiu que nesta data o tempo era de chuva e neve associando-o ao espaço físico onde decorreu a acção (Alpes). Foi-lhes mostrado no mapa o percurso realizado pelo Martinho: Itália, a passagem pelos Alpes e a França, articulando-se com conteúdos da área da Geografia. Pudemos concluir que os alunos nesta fase inicial do 2.º ano ainda não compreendem e aplicam correctamente o tempo do calendário por ainda este ainda não ter sido trabalho de forma sistemática.

Houve também preocupação por parte dos alunos em **medir o tempo**, mas a maioria revelaram não terem ainda a percepção temporal, muito embora alguns dos alunos fossem já capaz de indicar com alguma precisão há quanto tempo esta lenda se teria passado:

Inv: *Em relação ao tempo, como é que nós sabemos há quanto tempo isto aconteceu?*

Nelson: *Há dois mil anos atrás.*

Inv: *Tu achas que foi há dois mil anos atrás?*

Mafalda: *Há quatro mil anos.*

Inv: *O Nuno estava mais próximo.*

José: *Há 500 anos.* (D. A. 2.º ano 15-11-05)

Informei-os que S. Martinho tinha nascido em 316 e realizei no quadro os cálculos para demonstrar que à data presente (2005) já tinham passado 1689 anos. Mesmo os que se aproximaram da data do acontecimento ainda não foram capazes de compreender a **dimensão temporal** que para eles ainda está muito associada ao **tempo pessoal, familiar e geracional** como parte do diálogo registado no diário de aula o comprova:

Roberto: *E morreu naquele ano (2005)?*

Inv: *Acham que morreu neste ano?*

Vários: *Risos.*

Inv: *Ele conseguiu durar 1689 anos?*

Vários: *Não.*

José: *Foi quando a nossa mãe estava de bebé.*

Hélder: *Quando os nossos bisavós eram bebés.* (D. A. 2.º ano 15-11-05)

Esta discussão levou um dos alunos a questionar sobre o conceito de **irreversibilidade** que está associada ao tempo histórico ao perguntar: *Oh professora nós nunca mais vamos voltar outra vez atrás no tempo?* (Nuno), com o objectivo talvez de reforçar a ideia da dificuldade em se comprovar a veracidade dos factos, por não ser possível retroceder no tempo, pois o tempo evolui de forma linear.

Outros pormenores foram encontrados, por exemplo só na segunda versão é indicada a cor da capa do Martinho, questão que alguns tinham colocado na sessão anterior quando tiveram que pintar o desenho. Alguns alunos ficaram contentes por terem acertado na cor, possivelmente por se recordarem de terem visto imagens de romanos. Mostrei nesta altura várias imagens de romanos (Anexo 85) com o objectivo de inferirem como seria a cor do vestuário e numa delas visualizaram toda a indumentária de um soldado romano e comprovaram que a capa e a túnica por baixo da armação eram vermelhas. Ficaram fascinados com as imagens e quiseram-nas ver em pormenor. Aperceberam-se que uma das imagens era uma fotografia com a reconstituição de dois soldados a tocar uma trompete. Realizaram comentários, interpretaram-nas, produziram inferências e colocaram questões. Procurei alertá-los para a importância das **evidências das fontes** para a construção do conhecimento histórico colocando-lhes a pergunta: *Como é que nós sabemos que eles se vestiam dessa maneira?* Respondendo alguns de forma tautológica: *Porque já existiram romanos* (Filipa); outros reportam-se aos conhecimentos transmitidos pelos livros: *Nós vemos nas histórias* (Catarina); ou baseando-se em **conhecimentos históricos** em que transmitem uma concepção de passado deficitário: *Nessa altura não existiam carros* (Nelson).

Esta lenda permitiu desenvolver nos alunos a curiosidade e o interesse por um período histórico e em particular sobre os soldados romanos, assim como trabalhar alguns conceitos históricos e adquirir alguns conhecimentos históricos sobre este período. Confirmando-se assim o que Cox e Hughes (1998) salientam, o de as histórias poderem estimular o interesse e a curiosidade e levar os alunos a colocar questões e a procurar respostas mediante pesquisa.

Depois de observarem as imagens realizaram um desenho livre sobre a lenda de S. Martinho (Anexo 86). Pude constatar nos desenhos que a maior parte dos alunos procurou integrar no seu desenho pormenores que tinham visualizado sobre a indumentária do soldado romano: a capa vermelha de Martinho, muitos desenharam o

capacete com o penacho e em menor número realçaram o pormenor das sandálias romanas. Desenharam também o Martinho a cavalo a falar com o mendigo e ao fundo as montanhas dos Alpes. Se alguns alunos ainda não revelam grande destreza no desenho, outros evidenciaram-se pela capacidade de desenhar pormenores que foram interiorizados através do trabalho desenvolvidos nestas duas sessões.

Com esta actividade pudemos verificar que:

- 1) alguns alunos demonstraram possuir alguns conhecimentos históricos sobre certos conceitos substantivos (por exemplo o de cavaleiro) adquiridos em contextos não escolares;
- 2) alguns alunos revelaram conhecimentos sobre tempo histórico nomeadamente referências a épocas históricas, a romana e a medieval, embora ainda não dominem a ordem sequencial destes períodos históricos;
- 3) alguns alunos confundem e não distinguem ainda factos históricos de factos de ficção;
- 4) utilizaram vocabulário de tempo associado ao tempo meteorológico mas também a tempo subjectivo;
- 5) sentiram necessidade em medir o tempo e revelaram possuir e aplicar conhecimentos de cronologia, embora se tenha verificado diferentes níveis de compreensão cronológica, enquanto a maioria utilizaram termos de tempo subjectivo para a medição do tempo, há já alunos que aplicaram correctamente o período histórico a que se reporta a acção;
- 6) a maioria dos alunos revelaram não terem ainda uma percepção da distância temporal, muito embora alguns dos alunos fossem já capaz de indicar com alguma precisão há quanto tempo esta lenda se teria passado;
- 7) a dimensão temporal no que se reporta à concepção de distância temporal ainda está muito associada ao tempo pessoal, familiar e geracional;
- 8) raciocinaram e a procederam a explicações causais, estabelecendo relações de causalidade;
- 9) demonstrou que os alunos foram capazes de proceder a interpretações diferentes sobre a ordem dos acontecimentos e a explicaram e justificaram-nos com diferentes argumentos mas ambos válidos;
- 10) identificaram diferenças e semelhanças entre as duas lendas;
- 11) reconheceram que sobre o mesmo acontecimento podem existir versões diferentes;

- 12) compararam diferentes versões e verificaram que neste caso concreto a diferença era mais ao nível da quantidade de informação, dos pormenores, com maiores referências ao tempo e ao espaço, o que contribuiu para considerarem a segunda versão mais completa e realística;
- 13) proporcionou o realizarem comentários, interpretarem outras fontes, produzirem inferências e o colocarem de questões;
- 14) através desta lenda adquiriram conhecimentos históricos proporcionados pela pesquisa de informação completar noutras fontes (fontes visuais) e aplicaram-nos quando desenharam um episódio da lenda;
- 15) um dos alunos parece referir a ideia de irreversibilidade associada ao tempo histórico.

Na **actividade 4- Explorar narrativas em grupo: “aprendemos juntos sobre o tempo cíclico- as estações do ano”**⁸⁹. Cada grupo explorou um dos contos de Maria Isabel César sobre uma das estações do ano. Cada grupo explorou o conto a partir de um guião de leitura, respondendo a várias questões relacionados com a compreensão do tempo cíclico. Esta actividade revelou-se de particular interesse por permitir a exploração das estações do ano a partir do uso de narrativas exploradas em grupo. Os alunos partilharam ideias, discutiram sobre o que teriam que responder às questões, procuraram essa informação na narrativa, deram as suas opiniões, promoveu-se a argumentação e contra-argumentação e sistematizaram a informação a escrever na ficha. Procurou-se que os alunos identificassem a estação do ano que estavam a trabalhar, a descreverem as árvores, os frutos da época, as flores, o tempo, as brincadeiras das crianças, as festas que se comemoram, e por último teriam que explicar o título do livro. Não sentiram dificuldade em responderem às questões. Associaram várias festividades a cada uma das estações do ano: o Natal ao Inverno; a Páscoa à Primavera; as romarias no Verão (S. João); o Magusto ao Outono. Constatei que a pergunta onde lhes surgiram mais dúvidas sobre o que teriam que responder foi a última onde se pedia para explicar o título do livro. Implicava uma transposição das características da estação do ano que tinham aprendido mas num contexto mais abrangente. Nesta questão alguns grupos aplicaram conhecimentos adquiridos sobre o **tempo cíclico** e o **calendário** e procederam a **explicações causais**:

⁸⁹ A análise e interpretação dos dados desta actividade realizaram-se com base no Diário de aula (D.A.) do 2.º ano de 05-12-05 e nas tarefas realizadas pelos alunos.

Assim por exemplo o grupo A em relação ao título do livro: “O Inverno é o tempo já velho” sugere várias interpretações no grupo: *É o tempo velho porque vem o Natal* (Nelson); *Porque as árvores ficam nuas* (Mafalda); *Fica tudo nu e depois começa a congelar* (Nelson); *O Inverno é o tempo velho porque as árvores começam a ficar velhas e sem folhas e depois cai neve e fica frio e chove* (Nuno).

O grupo B em relação ao título do seu livro: “A Primavera é o tempo a crescer” registaram na sua ficha: *Quer dizer que os dias estão maiores*.

O grupo C relativamente à interpretação do título do livro: “O Verão é o tempo grande” concordaram de imediato com a justificação referida pela Juliana: *Porque os dias são maiores e faz-se noite mais tarde*.

O grupo D em relação ao título do seu livro: “O Outono é o tempo a envelhecer” surgem várias interpretações que se completam: *Nas árvores estão a cair as folhas* (José); *Começa a ficar mais frio* (Catarina); *As folhas das árvores começam a cair* (Guilherme).

Os alunos utilizaram vários vocabulários associados ao **tempo cíclico**, nomeadamente a referência ao dia, à noite, às diferenças na duração do dia e da noite nas várias estações do ano, mas também aos meses que correspondem às estações do ano.

A partir desta ficha e da discussão acerca de cada estação do ano, os grupos preencheram uma tabela síntese com a caracterização de cada uma das estações do ano. Distribuí também o esquema cíclico das estações do ano com a indicação do início de cada estação do ano. Cada grupo preencheu na tabela as características de sua estação do ano. Ao circular pelos grupos apercebi-me que ainda persistiam em alguns alunos dúvidas sobre quando começa e acaba cada estação do ano (**tempo do calendário**). Com auxílio do esquema cíclico conseguiram identificar o início da estação do ano, as dificuldades foram maiores na identificação da data do fim da estação do ano, porque o esquema só tem a data do início. Implicava um maior poder de abstracção, que só foi conseguido através de uma sequência de perguntas orientadas nesse sentido como podemos constatar no extracto do diário de aula:

Quando me dirigi para o grupo D- Outono estes observavam o esquema cíclico e a Mariana comenta: *Aqui não tem quando acaba*. Comecei por lhes perguntar quando começava o Outono. Responde a Marta: *22 ou 23 de Setembro. Muito bem, e quando é que acaba?*- perguntei. Respondem que acaba em Dezembro e identificam o dia 21 ou 22 de Dezembro como o início do Inverno. *Se começa o Inverno no dia 21 quando é que acaba o Outono?* A Mariana refere que o dia

anterior ao 21 é o dia 20. Assim concluem que a estação do Outono acaba no dia 20 ou 21 de Dezembro. (D. A. do 2.º ano 05-12-05)

Só na segunda sessão é que se completou em conjunto o quadro síntese, tendo cada grupo preenchido no quadro os itens correspondentes à sua estação do ano. Também realizaram em grupo um jogo de adivinha com recurso ao esquema cíclico, sobre os dias de cada mês a correspondência do mês à estação do ano, em que ia e mês mudavam as estações do ano, realizando assim exercício associados ao **calendário**. Pude constatar que a interpretação do esquema cíclico se revelou uma preciosa ajuda para a compreensão do **tempo cíclico**. No final da actividade os alunos realizaram um desenho sobre a sua estação do ano onde aplicaram as características específicas de cada uma das estações do ano.

A utilização de narrativas associadas ao tempo cíclico contribuiu para:

- 1) aplicarem conhecimentos sobre as estações do ano a vários níveis: estado da natureza, os dias, o estado do tempo, o vestuário, os frutos, as festividades;
- 2) contribuiu para promover o trabalho cooperativo, o diálogo e a discussão em grupo, a partilha de ideias, a argumentação e contra-argumentação;
- 3) aplicarem vocabulário de tempo associado à cronologia e em especial ao tempo cíclico: dia, noite, meses, estação do ano;
- 4) demonstrar as dificuldades de compreensão temporal ainda existentes em alguns alunos relativamente à mudança nas estações do ano, dificuldade essa atenuada com o recurso ao esquema cíclico das estações do ano.

9.5.1.3. Actividades realizadas no 3.º ano de escolaridade

Na **actividade 1 - Exploração do conto Bisavô e Bisavô**^{90 91} (Anexo 87) li o texto em voz alta. Identificaram as palavras que desconheciam e em grande grupo foram os próprios alunos que as explicaram, referiram sinónimos e as integraram em novos contextos. Procuram também o significado de algumas das palavras no dicionário. Por exemplo uma das palavras referida foi esmeraldinos, explicada pelo Roberto Manuel: *É uma pedra preciosa, muito valiosa e de cor verde*. Apenas uma das palavras gerou admiração na turma quando um dos alunos pergunta o significado de bisneto, termo que já tinha sido trabalhado por eles em anos anteriores, mas que efectivamente não tinha

⁹⁰ Conto Bisavô-Bisavô (Losa, Ilse (escrito) e Resende, Júlio (ilustração) (1989). Bisavô e Bisavô. In *O Rei Rique e outras Histórias* (pp. 20-25). Porto: Porto Editora).

⁹¹ A análise e interpretação dos dados desta actividade realizaram-se com base no Diário de Aula do 3.º ano de 28-10-04 .

sido assimilado por este aluno, pelo menos quando integrado noutra contexto. Uma das alunas explicou-o estabelecendo relações de parentesco: bisavô-bisneto; avós-netos. Vários alunos referiram que ainda tinham bisavós vivos. Relacionado com o conceito de bisavô perguntei-lhes: Quantos bisavós podemos ter? Vários responderam quatro, revelaram um raciocínio matemático incorrecto, mas a Sílvia disse correctamente oito, explicando: *partindo dos quatro avós, e cada um deles tem pai e mãe, multiplicando quatro por dois, sendo por isso oito matematicamente*. Alguns só compreenderam este raciocínio matemático quando desenhei no quadro um esquema de árvore genealógica.

Esta primeira tarefa de exploração do vocabulário da narrativa foi essencial para a compreensão da história, pois concordámos só em parte com Cox e Hughes (1998) quando afirmam que vocabulário desconhecido pode prejudicar a compreensão da história, e tornar-se por isso desmotivante para os alunos, mas não concordámos quando estes recomendam que a sua exploração só se deva realizar depois de terem realizado alguma pesquisa sobre o assunto, considerando que uma simples explicação pode não ser suficiente.

Esta narrativa permitiu trabalhar e reforçar a aprendizagem sobre os **graus de parentesco** e desenvolver o conceito de **geração**. Realizei com eles exercícios sobre os graus de parentesco, perguntando-lhes qual a relação de parentesco entre Arturinho e o seu bisavô. Constatei que alguns ainda revelaram algumas dificuldades nos graus de parentesco ao referirem que este seria neto, mas a maioria disse correctamente bisneto. Deduziram que a mãe de Arturinho seria neta do bisavô de Arturinho, justificando por ter sido ela a mostrar-lhe a fotografia.

Na exploração da narrativa sobressaiu num aluno o **conceito de reversibilidade** associado à compreensão histórica ao explicar por que razão o Arturinho ficou estupefacto quando a mãe lhe disse que aquele era o seu bisavô: *ele no início não compreendeu logo que aquele era o seu bisavô porque era o retrato de uma criança da idade dele, e nós quando pensamos nos bisavós estamos a pensar em pessoas já velhas* (Roberto Manuel).

Procuraram **diferenças e semelhanças** entre a fotografia do bisavô e a do Arturinho **comparando assim o passado e o presente** ao nível do vestuário: *o bisavô usava um fato com gola rendada que se usava no passado enquanto o Arturinho usa um fato cor de laranja* (José Filipe); *O bisavô usava meias grossas nas botas de botões enquanto Arturinho usa sapatilhas* (Roberto Manuel). Encontraram diferenças também

nos brinquedos: *O bisavô tinha uma bola feita de trapos enquanto o Arturinho tem uma bola de borracha* (Marco Ângelo).

Estas constatações proporcionaram uma interessante discussão sobre a **comparação entre brinquedos do passado e no presente**. Vários alunos referem brinquedos do passado que os seus avós e bisavós usavam: bolas de trapos, brinquedos em madeira, carrinhos de rolamentos, etc. Estes brinquedos eram construídos pelas próprias crianças, e o Roberto Manuel refere isso mesmo: *O meu pai andou num carro de rolamentos que construiu*. Disseram terem visto também fotografias antigas dos seus avós e bisavós quando eram crianças.

Na exploração da narrativa, detectámos que alguns alunos revelam capacidade de realizar ‘saltos’ temporais, escolhendo apenas os momentos chave, e por vezes nas descrições de determinados episódios também só referem o essencial. Colocámos a hipótese de estas estratégias se assemelharem ao que Hoodless (2002) classifica como analepses, prolepses e elipses. Por exemplo o Tiago na sequência narrativa quando respondeu à pergunta que lhe coloquei: *Depois de a mãe mostrar a fotografia o que aconteceu a seguir?* Deu um salto na sequência da narrativa e saltou vários momentos da história indicando um dos momentos finais: *Arturinho foi para o quarto e depois pediu ao pai para lhe tirar uma fotografia*. Procuraram explicar esta intenção de Arturinho como justifica bem o José demonstrando utilizar a ideia **de horizonte temporal** ao explicar: *para depois o seu bisneto poder também ele vê-lo como ele era*. Este aluno integra na sua resposta a compreensão que o presente será no futuro passado. Na narrativa os alunos reconheceram que nela estão presentes três tempos o que contribuiu para reflectirem sobre o **horizonte temporal**: o passado com a fotografia do Bisavô Arturinho, o presente com o Arturinho e o tempo futuro quando o Arturinho pediu a pai para lhe tirar uma fotografia que será encontrada daqui a 70 anos pelos bisneto Artur-Arturinho. Esta previsão do futuro pode ser considerada um exemplo de prolepse, em que os alunos avançam no tempo antecipam o que se poderá aí passar na história.

Também se aperceberam que na narrativa existem acontecimentos simultâneos (**tempos paralelos**) quando descrevem que neste espaço de tempo, enquanto o Arturinho estava no seu quarto, se encontravam em casa os pais noutros compartimentos da casa a realizar outras acções. Ou quando o pai foi revelar a fotografia o Arturinho ficou em casa à espera. Segundo Hoodless (2002) a compreensão de **tempo paralelo** é particularmente importante para as crianças aprenderem a colocar

de forma correcta os acontecimentos contemporâneos no tempo. E por isso na sequência cronológica é importante também os tempos paralelos, quando diferentes acontecimentos ocorrem simultaneamente. Segundo a autora o conceito de tempo paralelo é fundamental para o conhecimento da importância do conceito de contemporaneidade.

Depois deste salto na história alguns alunos retomaram o reconto mas voltando atrás (analepses) referindo que antes do pai entrar no quarto o Arturinho *olhou-se ao espelho e comparou-se com o bisavô* e só depois quando o pai entrou no quarto é que lhe pediu para tirar uma fotografia.

Intencionalmente para estimular o **raciocínio** e a capacidade **argumentativa** perguntei-lhes: *Com quem falava Arturinho antes do pai aparecer?* Responderam que falava com a sua gata de nome Cleópatra. Vários alunos sabiam quem era Cleópatra, através de **conhecimentos históricos** adquiridos em livros de banda desenhada: *É uma rainha do Egipto. Eu sei isso pelas histórias de Ásterix* (Anabela). Alguns alunos demonstraram terem conhecimentos sobre o Egipto e os faraós, adquiridos também na banda desenhada do Ásterix, mas também em filmes e apresentaram explicações para o nome escolhido para a gata: *A Cleópatra aparece sempre com uma gata ao lado* (Anabela); *A gata tinha os olhos esmeraldinos, que é uma pedra preciosa muito valiosa, e no Egipto havia muitas pedras preciosas, muitas riquezas* (Roberto Manuel).

Procurei discutir com os alunos a **dimensão temporal da história** perguntando-lhes: *Quanto tempo acham que se passou entre o início da história até ao fim?* Pelas respostas dos alunos pude verificar que à excepção de um aluno que disse ter passado apenas três minutos, provavelmente por ter pensado no tempo de leitura e não no tempo da história, todas as outras respostas demonstraram que os alunos detinham já uma percepção da dimensão temporal da história, ao proporem que esta poderia ter durado, meia hora, uma hora, outros hora e meia e justificaram as suas respostas registadas no extracto do diário de aula:

A Catarina referiu também uma hora e explicou que o pai demorou meia hora a trazer a fotografia e o resto da história teria passado em meia hora. Os que referiram que teria demorado hora e meia, referiram que a primeira parte da história teria durado mais tempo, uma hora. (D. A. 3.ª ano 28-10-04)

Através desta discussão os alunos perceberam a **dimensão subjectiva do tempo** na sua aceção mais comum, pelos seus comentários, e alguns tinham uma clara percepção que o tempo ‘experienciado’ é diferente do tempo ‘real’.

Na parte final da aula os alunos realizaram exercícios de sequencialização temporal dos principais acontecimentos da história com recurso a uma linha de tempo de grandes dimensões colocada no quadro. Os dados sobre a exploração da dimensão temporal dos vários momentos narrados na história e a realização de exercícios de contagem do tempo foram já alvo de análise no ponto 9.1. relacionado com exploração de linhas de tempo.

Em casa os alunos construíram uma narrativa podendo escolher um dos dois tópicos:

- 1- Imagina que tu serias o Arturinho e que tinhas encontrado a fotografia do teu bisavô quando tinha a tua idade há 70 anos (passado). Escreve uma pequena composição onde descreves o teu bisavô, os seus brinquedos, o que sentiste quando viste a fotografia, comparas as tuas roupas e brinquedos com as do teu bisavô;
- 2- Imagina que daqui a 70 anos (futuro) tu eras o bisneto de Arturinho e encontraste a fotografia do teu bisavô Arturinho quando ele tinha 7 anos. Escreve uma pequena composição onde descreves o Arturinho- bisavô, os seus brinquedos, o que sentiste quando viste a fotografia, comparas as tuas roupas e brinquedos com as do teu bisavô.

A maioria dos alunos da turma (14 alunos) escolheram o tópico um e 10 alunos o segundo tópico. Pela análise das narrativas construídas pelos alunos pude constatar que os alunos revelaram uma **imaginação fértil**, mas contextualizada à época com base no que os seus familiares lhes contarem desse período, e usaram com frequência **termos temporais** diversificados como: ‘antigamente’, ‘no passado’, ‘há 70 anos atrás’, ‘naquele tempo’, ‘na época’, ‘naquela altura’, ‘actuais’, ‘agora’. Os que optaram pelo tópico um descrevem e comparam as roupas entre eles e as usadas pelos seus bisavôs quando eram crianças, alguns destacam mesmo **diferenças e mudanças** na confecção das roupas, nos brinquedos e nos transportes como por exemplo o faz a Irene ao escrever:

As roupas já não são feitas à mão são feitas à máquina e compradas nas lojas, assim como os brinquedos. Há 70 anos as pessoas eram transportadas em carroças puxadas por cavalos. Hoje somos transportados por carros rápidos e confortáveis.

São constantes também as comparações efectuadas entre os brinquedos no passado e no presente, onde sobressai principalmente uma **concepção de mudança** como por exemplo salienta o Júlio Manuel na sua narrativa:

O seu brinquedo preferido era um carrinho de madeira. Os brinquedos eram muito diferentes dos actuais porque antigamente utilizava-se mais madeira e ferro. Não existiam brinquedos electrónicos como: playstation, gameboy, aparelhos digitais e jogos no computador.

Também alguns alunos se referem a **diferenças sociais** quando descrevem o contexto social em que o seu bisavô viveu, reconhecendo que também no passado essas diferenças eram bem evidentes como expressa a Catarina na sua narrativa:

Naquele tempo, o meu bisavô não ia à escola, só os meninos de famílias ricas é que tinham a oportunidade de aprender. Quando tinha sete anos, já ele aprendia a arte de marceneiro. Os seus brinquedos eram feitos por ele mesmo. Fazia carros, piões, figas, tudo em madeira para depois do trabalho poder sentir um pouco o que é ser realmente criança.

Os alunos que optaram pelo segundo tópico foram ainda mais imaginativos e relataram a estranheza dos brinquedos e das roupas que eles actualmente usam em relação ao futuro. Consideraram assim que o presente actual seria no futuro o passado, descrevendo e comparando-o com o futuro (**horizonte temporal**). Descrevem os brinquedos, brincadeiras, roupas de hoje, descrevendo-as como sendo do passado e comparam-nas com as que imaginaram que usavam no futuro, onde a tecnologia impera, como podemos verificar na narrativa do Bruno:

Olhei para aquela fotografia amarelecida pelo tempo e reparei nas roupas do meu bisavô quando tinha 7 anos. As calças eram largas, os blusões compridos. Que roupa tão diferente da minha. E que engraçados eram os seus brinquedos, a maioria tinham botões e ecrãs e chamavam-se gameboys, playstation. Devem ser os bisavôs dos meus brinquedos: pequenas máquinas que jogo apenas com som da minha voz.

A **concepção de mudança** está bem presente em todas as narrativas ao salientarem o que é diferente, o que mudou, o que já não se usa, como é realçado por exemplo na narrativa original em diálogo construída pela Belinda:

*(...) -Mãe quem é este menino que está na fotografia?
-É o teu bisavô Artur, quando tinha a tua idade, no ano de 2004.
-Porque é que está assim vestido?*

-Porque era a roupa que se usava naquela altura. Está com calças de ganga, t-shirt e sapatilhas.

-Mas a nossa roupa é diferente. É roupa descartável!

-Pois é, os tempos mudam.

-Mas... E a bola? Nós só usamos bolas telecomandadas.

-Pois é! Naquela altura, em vez de se usarem bolas telecomandadas usavam-se a chutar. (...)

Esta actividade contribuiu para:

- 1) reforçar a aprendizagem sobre os graus de parentesco e desenvolver o conceito de geração;
- 2) demonstrar a compreensão e aplicação do conceito de reversibilidade relacionado com a compreensão histórica;
- 3) comparar o presente e o passado a vários níveis e identificar semelhanças e diferenças;
- 4) revelar a capacidade de realizar ‘saltos’ no tempo (elipses, analepses e prolepses);
- 5) abordar, interiorizar e aplicar o conceito de tempo paralelo e de horizonte temporal como conceitos essenciais para a compreensão temporal e histórica;
- 6) estimular o raciocínio, a capacidade argumentativa, o estabelecerem relações causais, elaborarem hipóteses e realizarem inferências e deduções;
- 7) aplicarem conhecimentos históricos;
- 8) compreenderem a dimensão temporal da história e percepcionarem a dimensão subjectiva do tempo;
- 9) compreenderem a cronologia através da sequencialização dos vários momentos da história pelo seu reconto;
- 10) usarem e aplicarem termos temporais diversificados como: ‘antigamente’, ‘no passado’, ‘há 70 anos atrás’, ‘naquele tempo’, ‘na época’, ‘naquela altura’, ‘actuais’, ‘agora’;
- 11) estimular a imaginação histórica e a empatia histórica através da construção de narrativas relacionadas com o passado ou o futuro;
- 12) salientar a importância do conceito de mudança no sentido de evolução, do que é diferente em relação ao passado.

Na **actividade 5- Exploração de uma lenda histórica: A lenda do Galo de Barcelos**⁹² (Anexo 88) como introdução à exploração da lenda foram-lhes mostradas e exploradas várias imagens sobre o galo de Barcelos e quatro imagens do mesmo espaço de Barcelos, mas em diferentes épocas, dados analisados no sub-capítulo 9.3. fontes icónicas. Todos os alunos disseram conhecer a lenda do galo de Barcelos. Distribui a cada aluno uma primeira versão da lenda. Em voz baixa leram a lenda e sublinharam todas as palavras que não conheciam. Li em voz alta a lenda e os alunos acompanharam. A lenda continha vários termos históricos que desconheciam o seu significado: seiscentista, cruzeiro, burgo, arqueológico, banquetear e referiram outras palavras também como: espólio, galego, fervoroso, devoto, incredulidade, magistrado, louvor, venerava, crível. Procuraram no dicionário o seu significado, discutiu-se em grande grupo. A palavra seiscentista revelou-se mais difícil de explicar por não encontrarem o seu significado no dicionário, mas a Anabela explicou-a: *Eu acho que vem de seiscentos*. Expliquei que estava correcta a resposta e que correspondia ao século XVII (mil seiscentos e tal ...).

Esta lenda permitiu aos alunos a **aquisição e a compreensão de conceitos de história** como o de burgo, cruzeiro, banquete mas também trabalhar a **cronologia**, pela compreensão do **sistema convencional de contagem do tempo**, nomeadamente a contagem do tempo em séculos, e a conversão de datas em séculos. Realizei com os alunos conversão de datas em séculos. Através de vários exercícios no quadro os alunos consolidaram essa aprendizagem e revelaram serem capazes de converter datas no século correspondente.

Na exploração da lenda para além de a **localizarem temporalmente** como sendo do século XVII, registaram também o **espaço** onde decorre a acção, referindo Barcelos e indicando outros locais referidos, nomeadamente a Galiza quando lhes perguntei: *De onde era natural o galego?* Respondendo o Bruno: *Era natural da Galiza*. Continuei: *Onde fica a Galiza?* O Bruno novamente: *Em Espanha*.

A lenda despoletou interessante discussão entre os alunos, o **colocarem questões** que revelam uma capacidade de interpretação crítica dos factos aí relatados e também contribuiu para promover interpretações diferentes. Assim por exemplo o José Filipe coloca uma pergunta interessante: *Não percebo uma coisa, se o galego era natural da Galiza e ia em peregrinação a Santiago de Compostela, o que veio fazer a Barcelos?*

⁹² A análise e interpretação dos dados desta actividade realizaram-se com base no Diário de Aula do 3.º ano de 11-05-05 .

Vários alunos tentaram responder mas não apresentaram nenhuma justificção válida referindo apenas que: *Estava só de passagem ia a caminho de Santiago*, pois a lenda nada diz sobre o que estava ali a fazer.

Procurei estimular os alunos a procederem **explicações causais** e a perceberem que muitas das explicações para a *interpretação das evidências são provisórias*, o que justifica a provisoriedade do conhecimento histórico. Perguntei-lhes: *Quais as razões para culparem o galego?* Vários alunos referem que tinha sido cometido um crime, que uns associaram a morte (assassinato) e outros a roubo: *alguma coisa roubada* (José Filipe). Mas nesta lenda não nos é dito qual o tipo de crime. Apresentaram **argumentos** para justificar culparem o galego: *Pensaram que era um estranho, um criminoso e procuraram apanhá-lo. Pensaram que ia levar o morto para o hospital* (Duarte). Esta situação permitiu trabalhar com os alunos os **juízos de valor** que muitas vezes estão implícitos nas deduções que as pessoas fazem. Falamos de várias situações em que muitas vezes são acusadas pessoas inocentes por serem estrangeiros, de outras raças ou religiões dão mesmo alguns exemplos: Um dia ouvi dizer que houve um assalto e culparam uma pessoa inocente (Luís).

Fui-lhes colocando várias perguntas de interpretação de maneira a referirem-se aos vários momentos da lenda e a organizarem mentalmente a **sequência cronológica dos acontecimentos**. Procurei focar a discussão na **dimensão temporal** dos acontecimentos narrados na lenda colocando questões intencionalmente acerca disso: *Em que altura do dia isto se teria passado?* Várias interpretações foram sugeridas e justificadas através de **relações de causalidade**: *Podia ter sido ao almoço ou ao jantar, porque estava a haver um banquete* (Anabela); *Eu acho que deveria ter sido mais à noite, porque os banquetes são demorados e ele estava com os amigos* (José Miguel). Na discussão os alunos discutem probabilidades e causalidades utilizando termos como: ‘podia’ ou ‘eu acho que’, ‘porque’, reconhecendo a possibilidade de haver mais do que uma interpretação sobre quando se teria realizado o banquete.

Relativamente ao banquete e ao que estariam a comer alguns alunos ainda revelam um nível de compreensão baixo de **evidência histórica** ao pensarem e sugerirem alimentos que se consomem no presente: *salada, arroz, batatas, fruta, pão, vinho azeitonas ...*, que levou um dos alunos a contra-argumentar: *Estamos a pensar no nosso banquete (no nosso tempo) e não no deles* (Roberto Manuel). Em contrapartida este aluno sugere que na mesa estariam produtos existentes e consumidos na época: *Eles*

caçavam, por isso tinham lebres e aves, revelador de um nível elevado de **compreensão de evidência histórica** já contextualizada à época.

Os alunos apercebem-se da **relação causal** que existe entre vários dos momentos e acontecimentos da história ao afirmarem por exemplo a importância do juiz não ter comido o galo, pois caso o fizesse como afirma o Isidro: *Ele não saberia se estava inocente ao não*. Mas também valorizaram a sorte do galo: *O galo também teve sorte porque ficou com vida*. E este ‘milagre’ do galo cantar contribuiu para inocentar o galego e consequentemente como afirma o Roberto Manuel: *O juiz mandou libertar o galego e este continuou a sua viagem para Santiago de Compostela*. Mas o Bruno destaca que a lenda não acaba aqui: *Depois regressou e mandou construir um cruzeiro em pedra*.

Foi-lhes entregue um dossier (Anexo 89) com informação complementar sobre Barcelos (imagens do cruzeiro, documentos historiográficos (informação sobre o cruzeiro) e uma outra versão da lenda do galo de Barcelos) para obterem informação histórica adicional sobre o contexto histórico da lenda. Pesquisaram aqui informação histórica para esclarecerem aspectos e factos históricos da lenda e comprovar ou não a **veracidade dos factos** relatados na primeira versão da lenda. Após analisarem o cruzeiro descreveram-no identificando num dos lados o enforcado, a corda da forca, o galo, a cruz e Cristo e em baixo Santiago e do outro lado dois santos: Nossa Senhora e S. Bento, e em cima o dragão, a lua e o sol. Procuraram **evidências históricas** sobre o cruzeiro e a partir destas concluíram que a lenda não pode ser do século XVII como refere o Roberto Manuel: *Aqui parece que a lenda não é do século XVII*, e a Anabela explica porquê: *Segundo o autor do texto o cruzeiro é do século XVIII porque é dessa data a forca que está no cruzeiro*. Este tipo de exercício permitiu confrontar os alunos com a **provisoriade do conhecimento histórico** e de existirem várias interpretações sobre o mesmo acontecimento, não por umas serem mais correctas do que outras, mas por se efectuarem **diferentes interpretações sobre as evidências históricas**. Este tipo de exercício revelou-se importante para no futuro quando estudarem História compreenderem a importância das evidências históricas para a produção do conhecimento histórico.

Procurei através da exploração de uma segunda versão da lenda do Galo de Barcelos que os alunos identificassem, em trabalho de pares, **semelhanças e diferenças** entre as duas lendas e procurassem justificar qual destas lhe parecia ser mais verdadeira. Tal como na primeira versão os alunos sublinharam as palavras cujo significado

desconheciam, registando-se as seguintes palavras: estalajadeira, estalagem, indiferente, clemência, tabular, apinhada, aprazado, encimado, pendente, versão, haste, relevo e enforcado. Pesquisaram o seu significado no dicionário e em grande grupo discutiu-se sobre o significado de cada uma delas. Algumas destas palavras foram simplesmente explicadas por colegas da turma. Depois de discutirem em pares cada aluno registou na sua ficha as semelhanças e diferenças (Anexo 89 a). Em grande grupo discutiram-se os resultados e pude concluir que os alunos preocuparam-se mais em encontrar e salientar mais as diferenças do que as semelhanças:

Catarina: *Na 1.ª versão há uma pessoa e na 2.ª são duas, o galego e o pai;*
Sílvia: *Na 1.ª quem disse que o galo iria cantar foi o galego e na 2.ª versão o juiz disse que só o libertaria se o galo que estava a comer cantasse;*
Anabela: *Na 2.ª havia uma estalagem e na 1.ª não;*
Ricardo Manuel: *Na 1.ª versão as pessoas andavam alarmadas na 2.ª não, pois na 1.ª refere que se tinha cometido um crime;*
Isidro: *Na 1.ª versão o galego não morreu, na segunda morreu. Porque aqui diz que quando o juiz lá chegou já era tarde de mais, o que significa que tinha morrido;*

Encontraram diferenças ao nível das pessoas implicadas na acção, nos espaços indicados, na identificação do tipo de crime e mais evidente ainda no desfecho da lenda que termina bem diferente nas duas versões. Pela comparação das duas lendas os alunos chegaram à conclusão que a segunda versão era mais completa, mais realística, tinha mais informação, como refere a Anabela: *A segunda é mais realística* ou como afirma o Roberto Manuel: *É mais completa, mas ambas são lendas, não sabemos qual é a que está mais bem contada*, mas reconhecem que ambas têm algo de verdade, o referirem-se ao cruzeiro que existe em Barcelos e que reproduz episódios da lenda, o que os levou a concluir que afinal a lenda não é tão antiga como se pensa, e que provavelmente será do século XVIII e não do século XVII. O Roberto Manuel que revela um pensamento mais elaborado na compreensão da natureza da narrativa histórica, salienta a própria natureza da narrativa, o ser uma lenda, que condiciona a informação, por transmitir factos uns verdadeiros outros inventados ou alterados com os sucessivos recontos.

Analisando os trabalhos escritos dos alunos verifiquei que um grande número de alunos tinham destacado estas diferenças. Assim 71% dos alunos referem que só na segunda versão é indicado o tipo de crime cometido (roubo de talheres de prata). Relativamente ao número de personagens, 75% dos alunos referem que na segunda lenda eram dois, o pai e o filho, enquanto a primeira versão era dito que era um rapaz.

Reconheceram 67% dos alunos diferença no desfecho final da lenda, registando que na primeira versão o galego não morreu e na segunda versão que este tinha sido enforcado. Apenas 42% dos alunos registaram como diferente o processo de acusação, salientando que apenas na segunda versão é dito quem é que acusou o galego. Menos significativas foram outras diferenças como por exemplo o referirem que na primeira versão quem pede clemência é o galego e na segunda versão é o pai do galego.

Destacaram como semelhante entre as duas lendas o galo ter cantado, referido por todos os alunos, o de irem em peregrinação a Santiago de Compostela referido por 75% dos alunos e 58% indicarem ter sido atribuído o mesmo tipo de condenação, o enforcamento. Apenas 21% dos alunos destacaram como semelhante o se indicar a naturalidade do condenado (Galiza) e de esta lenda se ter passado em Barcelos. Realçaram como comum às duas a referência ao cruzeiro 42% dos alunos, mas só poucos referem que este foi mandado construir pelo galego segundo a primeira versão.

Grande parte dos alunos demonstraram **compreender a dimensão temporal** de cada uma das lendas pelas respostas dadas à minha pergunta: *Quanto tempo teria levado todos os acontecimentos da lenda?* Os alunos acharam que o tempo de duração variou nas duas versões, a maioria achou que a primeira versão durou menos tempo, entre 3 a 4 dias enquanto a segunda versão disseram ter-se passado entre quinze dias a um mês, calculando assim o tempo de duração dos acontecimentos narrados em cada uma das lendas. Relativamente à primeira versão o José Filipe justifica o tempo estimado para esta narrativa: *Eu acho que durou 3 dias, o dia que chegou, foi acusado pelo juiz no segundo dia e foi preso e nesse dia foi libertado depois do galo cantar, no 3.º dia foi para Santiago de Compostela.* Entretanto o Tiago sugere que foram quatro dias mas não justifica. Na primeira versão ninguém integrou na contagem do tempo o período em que o galego foi a Compostela e regressou para mandar construir o cruzeiro, o que daria quase o mesmo tempo de duração da segunda versão, em que tiveram isso em conta como justifica por exemplo a Sílvia: *A segunda versão durou mais ou menos um mês. Porque o pai do galego enquanto o filho esteve preso continuou viagem para Santiago de Compostela e voltou para ir ter com o juiz.* Outros baseiam-se na experiência vivenciada por familiares que já realizaram a peregrinação a pé a Santiago de Compostela, como por exemplo o faz o Marco Ângelo: *Eu acho que foram duas semanas, porque o meu pai já foi a Compostela a pé e demorou quase uma semana a lá chegar e outra a vir.* Constatámos que nem todos compreenderam este raciocínio pelo comentário do Tiago: *Não foi tanto tempo. Como é que o galo se conservava tanto*

tempo? São os colegas que explicam: *Ele só estava a comer o banquete no dia que foi o pai pedir para libertar o filho.* O raciocínio do Tiago poderá dever-se talvez ao facto do aluno frequentemente realizar elipses (saltos no tempo) no recontar das narrativas, o que poderá limitar a compreensão da duração dos factos narrados como podemos comprovar a recriação que se seguiu no final da aula.

Sistematizaram a lenda do galo numa frase de reflexão e ilustram-na com um desenho. Reflecte-se nos seus desenhos principalmente as duas ideias centrais da lenda o galo e a forca. A maioria dos alunos desenhou o galego a ser enforcado, assumindo que o galego foi mesmo enforcado com a corda pendurada ao pescoço, o que reflecte terem-se baseado estes alunos na segunda versão da lenda. Outros pormenores são também desenhados por alguns alunos, nomeadamente o banquete do juiz e o cruzeiro.

Trabalhámos no final da aula a partir do reconto a **sequencialização dos acontecimentos** da lenda. Solicitei dois voluntários para recontarem a lenda assumindo o papel de uma das personagens. O Roberto Manuel interiorizou o papel do galego e falou sempre na primeira pessoa recontando a lenda à luz da visão do galego:

Quando estava a passar por Barcelos fui acusado de um crime que tinha aí acontecido. O Juiz mandou-me prender. Pedi que me levassem até ao juiz. Levaram-me ao juiz que estava a comer um banquete com os seus amigos. Disse-lhe que estava inocente: “estou tão inocente como esse galo que está na mesa começar a cantar”. Levaram-me, já me iam enforcar na forca e o galo cantou. O juiz foi a correr pedir para me soltar. Fui agradecer a Santiago de Compostela e voltei a Barcelos para mandar construir o cruzeiro. (D. A. do 3.º ano 11-05-05)

O Tiago assumiu o papel do juiz, mas no seu reconto da história a partir do ponto de vista do juiz o aluno revelou algumas dificuldades em fazê-lo, por vezes deixou de assumir o papel na primeira pessoa e passou a fazê-lo usando a terceira pessoa do singular. Procedeu a alguns saltos no tempo, principalmente elipses, destacando apenas os momentos presenciados pelo juiz.

Esta actividade com recurso a versões diferentes de uma lenda permitiu comprovar que as crianças são capazes de reconhecerem diferentes versões de uma mesma história e relatos contados sob perspectivas diferentes. Segundo Cooper (1995) o recontar diferentes versões da mesma história possibilita que mais tarde as crianças tomem consciência que diferentes períodos podem apresentar descrições diferentes da verdade, e que existem relatos diferentes sobre os mesmos acontecimentos históricos, variando consoante os historiadores. Também diferentes versões de histórias ajudam as crianças a compreender a vida de outras pessoas, outros tempos e lugares, mas também

a verificar que não há uma única versão correcta do passado. O recurso a versões alternativas da mesma história pode levar as crianças a opô-las entre si e identificar o que é comum e diferente.

Podemos concluir que esta actividade com recurso a duas versões diferentes da mesma lenda contribuiu para:

- 1) a aquisição e a compreensão de conceitos substantivos concretos de história como o de burgo, cruzeiro, banquete e estalagem, assim como também conceitos de tempo como seiscentista e o de século;
- 2) trabalhar a cronologia, e promover a compreensão do sistema convencional de contagem do tempo, nomeadamente a contagem do tempo em séculos, e a conversão de datas em séculos;
- 3) estimular os alunos a inferirem sobre o tempo e o espaço a que se reporta a lenda;
- 4) promover a discussão, discutir probabilidades e causalidades e o colocar de questões;
- 5) verificar que os alunos foram capazes de estabelecer relações de causalidade entre os vários momentos e acontecimentos da história e sequencializar esses acontecimentos;
- 6) salientar diferentes níveis de interpretação e compreensão da evidência histórica entre os alunos;
- 7) comparar duas versões da mesma lenda, identificarem semelhanças e diferenças entre as duas lendas e cruzar factos históricos aí referidos com pesquisa noutras fontes;
- 8) demonstrar que grande parte dos alunos é capaz de compreender a dimensão temporal deste género narrativo e de estimar a duração de tempo da narrativa;
- 9) permitir confrontar os alunos com a provisoriedade do conhecimento histórico e de existirem várias interpretações sobre o mesmo acontecimento e neste caso sobre versões da mesma lenda;
- 10) comprovar que as crianças são capazes de reconhecerem diferentes versões de uma mesma história e relatos contados sob perspectivas diferentes, mas também verificar que não há uma única versão correcta do passado;

9.5.1.4. Actividades realizadas no 4.º ano de escolaridade

Na actividade 2- A formação de Portugal a partir da lenda de Egas Moniz⁹³ na primeira sessão os alunos exploraram a lenda de Egas Moniz (Anexo 90) e na segunda sessão ⁹⁴construíram uma narrativa em diálogo entre Egas Moniz e D. Afonso VII.

Na primeira sessão antes de distribuir a lenda de Egas Moniz procurei saber quais os conhecimentos prévios que este possuíam sobre a formação de Portugal, conteúdo ainda não trabalhado pela turma. Constatei que alguns sabiam o nome do primeiro rei de Portugal, que viveu no castelo de Guimarães e que seu pai foi D. Henrique em relação à sua mãe sugere uma das alunas D. Isabel e outros os alunos leram a lenda em silêncio e sublinharam todas as palavras que desconheciam. Seguiu-se a minha leitura em voz alta e terminada esta, os alunos referiram todas as palavras que desconheciam, a maioria destas relacionavam-se com conceitos específicos da História como: vassalagem, cerco e aio e outras com vocabulário não específico mas que eram termos pouco usados na actualidade como abeirar-se. Para uma primeira abordagem e explicação destes conceitos os alunos procuraram o seu significado no dicionário e leram-nos em voz alta, expliquei com mais detalhe alguns destes conceitos, como o de vassalagem e aio pois o significado destes, principalmente o de aio em história tem outro sentido. Um maior aprofundamento foi efectuado no decorrer da actividade com a pesquisa realizada em outras fontes. Esta primeira abordagem destes conceitos revelou-se importante para a compreensão da história e dos factos históricos aí referidos.

Na exploração da lenda os alunos após lhes ter perguntado quem eram as personagens da lenda indicam: D. Afonso VII, D. Afonso Henriques e Egas Moniz. Procurei verificar o que ficaram a saber sobre quem era D. Afonso VII e inferem que este era primo de D. Afonso Henriques e rei de Leão e Castela. Interroguei-os sobre os factos relatados na lenda, quando ocorreram e o que teria levado a isso. Só depois de lhes perguntar directamente quando e onde é que este episódio aconteceu é que o localizaram no ano de 1127 e em Guimarães. Localizaram assim a lenda no **tempo** e no **espaço**.

Após lhes ter perguntado os motivos que terão levado D. Afonso VII a realizar o cerco ao castelo de Guimarães, vários alunos justificaram os motivos estabelecendo uma

⁹³ A análise e interpretação dos dados desta actividade realizaram-se com base no Diário de Aula do 4.º ano de 24-11-05.

⁹⁴ A análise e interpretação dos dados desta actividade realizaram-se com base no Diário de Aula do 4.º ano de 25-11-05 e os trabalhos realizados pelos alunos.

relação causal entre os acontecimentos: *D. Afonso Henriques não cumpriu a palavra dada* (José Nuno); *Não lhe prestou vassalagem* (Marco Ângelo). No diálogo que fui estabelecendo com os alunos fui-me apercebendo que as respostas dos alunos a algumas das minhas perguntas geraram discordância, despoletaram a discussão entre eles, a **argumentação** e **contra-argumentação**, assim como evidenciou o recurso a **anacronismos**, ao avançarem momentos na lenda (prolepses) por não os considerarem relevantes para justificar certos acontecimentos como podemos constatar no extracto do diário de aula:

Será que D. Afonso VII retirou o cerco a Guimarães. O Ricardo Manuel refere que não, mas logo de imediato os colegas reagem, não concordando com a sua resposta. Perante esta situação o aluno emenda e refere: disse que D. Afonso Henriques o respeitaria. O aluno acrescenta: fazer dele rei. Corrige a sua afirmação, explicando que D. Afonso VII já era rei. O Roberto Manuel dá o seu contributo na discussão: Aqui diz que Egas Moniz lhe disse que tirasse o cerco. O Roberto Manuel continua a discussão: Mas aqui depois diz que D. Afonso Henriques não cumpriu a palavra dada. O José Nuno interveio dizendo: Mas D. Afonso VII deixou ir Egas Moniz em paz. (D. A. 4.º ano 24-11-05)

Na exploração da lenda detectei que alguns alunos tiveram dificuldades em **associar acontecimentos** anteriores para justificar determinadas acções. Assim por exemplo quando lhes perguntei: *O que fez Egas Moniz?* Alguns alunos interpretaram que foi ele que não cumpriu com a palavra, como por exemplo refere a Irene: *Egas Moniz não cumpriu a palavra*, o que parece ter sido isso que realmente aconteceu ter sido ela a não cumprir o que tinha prometido ao rei D. Afonso VII. *Foi com uma corda ao pescoço ter com D. Afonso VII* (Bruno); *Egas Moniz foi ter com D. Afonso VII e disse-lhe que não tinha conseguido fazer respeitar a palavra que tinha dado, que D. Afonso Henriques lhe respeitasse como rei* (José Filipe).

Os vários comentários dos alunos sobre os motivos que levaram Egas Moniz a agir desta maneira demonstram de certa forma diferentes níveis de **empatia histórica** nestes alunos, a maioria deles têm dificuldade em compreender os valores da época para justificar a atitude de Egas Moniz ao afirmarem que: *É preciso ter coragem para fazer o que ele fez. Nem por nada dava a minha vida, só pela minha mãe* (Bruno); *Só se não quisesse mais viver* (Roberto Manuel); *Só se fosse muito velho e faltasse poucos dias para morrer* (Isidro). Caracterizaram Egas Moniz como: *uma pessoa corajosa; era amigo de D. Afonso Henriques; era bondoso; era importante; era educado; era honrado*.

Procurei fornecer informação complementar sobre as personalidades históricas da lenda, assim como dos acontecimentos aí narrados. Distribui aos alunos um dossier (Anexo 90) com diferentes tipos de fontes (árvore genealógica de D. Afonso Henriques, árvore de quatro costados de D. Afonso Henriques, texto historiográfico adaptado sobre Egas Moniz, imagens do túmulo de Egas Moniz, fontes icónicas).

A análise do texto historiográfico pelos alunos contribuiu para eles recolherem mais informação sobre quem foi Egas Moniz, a sua data de óbito e permitiu clarificar os alunos sobre os acontecimentos relatados na lenda. Estimulou a **curiosidade** e a **discussão** sobre questões colocadas pelos próprios alunos. Como por exemplo a questão colocada pela Guilhermina: *Egas Moniz morreu de velho ou foi morto?* Com base nos dados contidos nos documentos há alunos que espontaneamente realizam **raciocínios matemáticos** para demonstrar que este já não seria novo quando morreu, revelando uma **compreensão temporal** ao procurar calcular a idade de Egas Moniz. Por exemplo a Anabela explica o seu raciocínio: *Ele morreu em 1146 e a lenda foi em 1127, já passaram 19 anos e tinha educado D. Afonso Henriques desde pequeno.* Esta discussão levou alguns alunos a procurarem saber mais informação sobre D. Afonso Henriques: Quando nasceu? Quando morreu? Que idade tinha quando morreu?

Comprovaram a **veracidade dos factos** narrados na lenda ao identificarem informação histórica comum nas várias fontes: o cerco de Guimarães pelo seu primo D. Afonso VII; o levantamento do cerco pela promessa de Egas Moniz que D. Afonso Henriques lhe prestaria vassalagem; o não cumprimento da promessa; este facto que levou Egas Moniz se apresentasse com a sua família junto de D. Afonso VII. Referem também que só no documento escrito é dito o local (**localização espacial**) onde é que Egas Moniz se encontrou com D. Afonso VII, a cidade de Toledo. Procuraram saber onde fica Toledo através da visualização de um mapa. Há alunos que apesar das várias fontes afirmarem que Egas Moniz levou a sua família, acham pouco provável isso ter acontecido, assim como acham também pouco provável ter-se apresentado com a corda ao pescoço, apesar de estar reproduzida a cena no seu túmulo. Na discussão concluem que o que as **evidências** mostram é que D. Afonso VII o perdoou justificando a Anabela através de uma **explicação causal**: *porque D. Afonso VII perdoou e não matou Egas Moniz porque ele continuou vivo até 1146, viveu mais 19 anos depois deste episódio.* Pela consulta do documento escrito destacaram outros acontecimentos históricos importantes em que participou também Egas Moniz: A batalha de S. Mamede e a Batalha de Ourique. Procuraram informação em alguns livros de história que trouxeram

sobre estes dois acontecimentos. Nesta actividade exploraram também várias fontes icónicas relacionadas com várias personalidades da época e relacionadas com o processo de reconquista, dados analisados no ponto 9.3. na exploração de fontes icónicas.

Na 2.^a sessão⁹⁵ os alunos em trabalho de pares escreveram um diálogo entre Egas Moniz e D. Afonso VII, a partir dos conhecimentos adquiridos a partir da lenda trabalhada na sessão anterior, da leitura dos textos explorados e fontes icónicas (Anexo 90 a). Esta actividade foi realizada em trabalho de pares para permitir uma inter-ajuda entre os alunos, contribuindo para que os alunos com mais dificuldades fossem apoiados na tarefa que apresentava um certo grau de dificuldade, por não ser usual a construção de diálogos. A professora da turma confidenciou-me que os alunos não estavam habituados a escrever textos em diálogo, sendo mais frequentes os textos em prosa, o que justifica a dificuldade que alguns pares tiveram em imaginar e escrever esse diálogo, sendo recorrente o erro na aplicação correcta nos pronomes pessoais “meu” e “seu”, confundindo alguns pares quem era primo de quem, como por exemplo escreve o par constituído pela Belinda e José Marco: *Por favor levante o cerco que eu prometo que o meu primo lhe prestará vassalagem;* ou o par Guilhermina e Manuel quando iniciam o seu diálogo: *Venho cá dar-lhe a palavra do meu primo.* Também o par constituído pelo Tiago e Alberto escreveu: *Egas Moniz promete que o seu primo....* Esta recorrente troca dos pronomes poderá ser explicada em parte pela escrita em prosa ser mais frequente, ou seja o recurso ao discurso indirecto.

Quando observava o trabalho dos alunos fui-me apercebendo que alguns alunos cometiam **incongruências** e vários tipos de erros, uns associados a uma errada interpretação dos papéis das personagens históricas, resultando troca de papéis, mas também das suas acções, como por exemplo o fez o par Sílvia e Júlio Manuel na introdução ao seu diálogo, identificando D. Afonso Henriques a realizar o cerco a D. Afonso VII, e de ainda referirem que depois do cerco levantado e de D. Afonso Henriques não cumprir a palavra, D. Afonso VII foi ter com Egas Moniz, assim como colocarem em Egas Moniz a seguinte fala dirigida a D. Afonso VII: *Porque é que não cumpriste o prometido?* Também outras incongruências resultaram da dificuldade em exprimirem as suas ideias em diálogo, como é o caso do par Bruno e Manuel que já tinham escrito: *“Egas Moniz: Senhor estou arrependido por não ter dito o que cumpri”.*

⁹⁵ A análise e interpretação dos dados desta actividade realizaram-se com base no Diário de Aula do 4.º ano de 25-11-05 e os trabalhos realizados pelos alunos.

Surtem também incongruências algumas resultantes de uma **imaginação ficcional** como por exemplo o grupo constituído pelo Ricardo Manuel, Paulo e Luís ao pedir que Egas Moniz seja espião de D. Afonso VII, mas também dificuldades de compreensão **da dimensão temporal e espacial** ao escreverem: *...e depois de regressar a Guimarães e vigiar D. Afonso Henriques, de imediato no dia seguinte chega a Toledo*. Disse que este teria ido a cavalo, mas acabou por reconhecer que demoraria mais do que um dia a chegar de Guimarães a Toledo, porque a distância era grande.

Verificámos no entanto que a maioria não solicitou apoio para a construção do diálogo, tendo sido este construído como resultado da discussão entre pares. Analisando os diálogos escritos pelos pares de alunos pude verificar que de um total de 12 diálogos, sete realizaram uma introdução ao diálogo com o episódio do cerco de Guimarães, surgindo uma preocupação em contextualizar no **tempo** (1127) e no **espaço** o que terá dado origem ao encontro entre Egas Moniz e D. Afonso VII, sendo capazes de estabelecer **relações causais** entre os acontecimentos. Todos os alunos situam o diálogo no castelo de D. Afonso VII utilizando as seguintes expressões: “a casa dele”, “foi ter com ele”, “foi apresentar-se ao rei de Leão e Castela”, mas só dois pares indicam a cidade de Toledo no reino de Leão e Castela, informação contida apenas no documento escrito. Cinco dos pares não realizam nenhuma contextualização e começam logo o diálogo entre Egas Moniz e D. Afonso VII em Toledo.

Vários pares nos seus diálogos aplicaram correctamente **conceitos substantivos de História**: vassalagem, cerco, castelo, aio, trono, adquiridos em sessão anterior, mas também outros como por exemplo o de “masmorra” utilizado pelo par Roberto Manuel e Marco Ângelo. Demonstraram **conhecimentos históricos** e **vocabulário específico** adquirido através de uma aprendizagem formal de História. Vários dos diálogos para além de demonstrarem uma correcta utilização e aplicação dos **conhecimentos históricos** adquiridos revelaram também **imaginação** ao recriarem o diálogo de forma original. Através desta actividade os alunos de certa forma realizaram o *role-playing* (jogo imaginativo) ao imaginarem as falas das personagens de épocas passadas, as suas acções e comportamentos, com base na informação recolhida das várias fontes.

Com esta actividade pudemos verificar que os alunos foram capazes de:

- 1) localizar na lenda a acção no tempo e no espaço e indicaram os factos históricos concretos narrados na lenda;
- 2) referir os factos históricos concretos narrados na lenda;
- 3) estabelecer relações causais entre os acontecimentos e apresentar motivos;

- 4) desenvolver o discurso argumentativo (argumentação e contra-argumentação), sugerir interpretações diferentes;
- 5) colocar hipóteses e colocar questões pertinentes, assim como demonstrar curiosidade em saber mais sobre os acontecimentos narrados;
- 6) recolher confrontar e complementar informação a partir de outras fontes;
- 7) realizar elipses, avanços de certos episódios no recontar da lenda aquinado da sua exploração;
- 8) realizar raciocínios matemáticos associados à compreensão temporal;
- 9) aplicar correctamente conceitos substantivos de História: vassalagem, cerco, castelo, aio, trono;
- 10) demonstrar conhecimentos históricos e vocabulário específico adquirido através de uma aprendizagem formal de História;
- 11) demonstrar a permanência em alguns alunos de certas incongruências e erros de compreensão histórica, assim como dificuldades ao nível da compreensão temporal e espacial;
- 12) revelar imaginação na construção dos diálogos o que contribuiu para promover a empatia histórica.

Na **actividade 3- A expansão portuguesa a partir da exploração de uma banda desenhada**⁹⁶ os alunos leram o capítulo “Começa a grande aventura do mar! (1415-1578)” em casa⁹⁷. Antes de iniciarmos a exploração da banda desenhada explorou-se com os alunos uma linha de tempo com os principais acontecimentos da expansão portuguesa. Alguns alunos por sua própria iniciativa trouxeram vários livros de História de Portugal e disseram terem-nos consultado sobre esta temática que ainda não tinha sido trabalhada na aula. Como introdução os alunos referiram-se aos reis das várias dinastias e aos cognomes dos reis. Vários alunos mostraram interesse histórico e curiosidade colocando várias perguntas ao nível da **compreensão histórica**: *Por que é que tinham estes nomes (cognomes)?* (Bruno); *Por que é que D. João I tem o cognome de boa memória?* (Anabela); *por que é que D. Beatriz estava casada com o rei de Castela?* (Bruno); *Se ele era espanhol (D. João de Castela) como é que falava português?* (Manuel); *Por que é que foi assassinada Inês de Castro?* (Tiago). Discutiui-

⁹⁶ Fernandes, M. Conceição e Morin, José (ilustração) (1996). *Portugal 8 séculos em banda desenhada*. Porto: Porto Editora.

⁹⁷ A análise e interpretação dos dados desta actividade realizaram-se com base nos Diários de Aula do 4.º ano de 10-01-06 e 12-01-06 e nos trabalhos realizados pelos alunos.

se em grande grupo sobre as questões que iam sendo colocadas, e alguns alunos revelaram **conhecimentos históricos** ao procurarem responder a algumas destas questões. Por exemplo associaram o cognome de conquistador a D. Afonso Henriques por este ter desempenhado um papel decisivo na reconquista cristã. O Marco Ângelo justifica o porquê do cognome de justiceiro atribuído a D. Pedro: *Obrigou os que mataram D. Inês a beijar a sua mão depois de morta*. Os alunos que tinham trazido livros de História de Portugal procuravam neles também respostas a algumas destas questões. Outras questões foram explicadas de forma breve por mim.

Quando procedíamos à leitura da banda desenhada vários alunos **colocaram algumas perguntas** sobre conteúdos históricos mas também sobre o que viam nos desenhos da banda desenhada, como por exemplo: *porque é que o rei andava com um colar ao pescoço* (Rui Miguel); *A ilha que está a arder será a Madeira ou os Açores* (Bruno); *O que é a Flandres* (Marco Ângelo); *Por que é que as mulheres indianas usavam uma pinta na testa?* (Bruno); *Por que é que Camões usava uma pala?* (vários alunos); *por que é que Portugal perdeu agora Macau? Por que é que eles não iam à volta, por cima?* (Paulo) referindo-se o aluno a outras rotas para além da rota do Cabo. Algumas destas questões foram respondidas pelos próprios alunos em vários momentos de debate, de confronto de opiniões, discussão com base em interpretações diferentes. Por exemplo sobre o colar que D. João I tinha ao pescoço um dos alunos observou que D. Duarte parecia ter ao pescoço o mesmo colar **deduzindo** que este passaria de geração em geração, sendo por isso um dos símbolos da realeza para além da coroa, do ceptro e do manto, **vocabulário específico** referido por vários alunos associado à realeza. A visualização do mapa-mundo com as principais etapas da expansão portuguesa permitiu ajudá-los a compreender algumas das questões colocadas relacionadas com a **dimensão espacial**. Visualizaram onde ficava a Flandres (Bélgica). E possibilitou a discussão sobre o porquê dos portugueses terem escolhido a rota do cabo e não outras como sugere a pergunta do Paulo: *Por que é que eles não iam à volta, por cima?* Alguns alunos procedem a **explicações racionais** afirmando ser uma rota muito mais longa, mas também impossível após lhes ter lembrado que era o pólo Norte.

Na exploração da banda desenhada os alunos revelaram espontaneamente uma preocupação com a **dimensão temporal** da própria narrativa, revelador de uma clara e evidente **compreensão do tempo**, através da correcta utilização de **medidas convencionais de tempo**, nomeadamente ao associarem as datas dos principais acontecimentos históricos ao século correspondente. Identificaram as **balizas temporais**

do capítulo analisado (1415-1578) e um dos alunos, o Ricardo Manuel preocupou-se em demonstrar através de cálculos matemáticos realizando uma operação de subtração com base no **intervalo de tempo** a **duração** deste período, justificando de forma quantitativa a sua inicial percepção do **tempo qualitativo** invocada, *ainda é muito tempo*. Identificaram várias **datas** associadas a descobertas e conquistas e à medida que as iam referindo estas eram registadas no quadro e indicado a que reinado correspondia, os navegadores a quem se deviam esses feitos, com base na informação histórica contida na banda desenhada, e quando esta não constava procuram-na noutras fontes (linha de tempo, no manual e livros de História que eles próprios trouxeram para a aula), como por exemplo: a chegada ao Porto Santo (1419); a chegada à Madeira (1420); a descoberta dos Açores (“uns anos depois”- 1427); conquista de Ceuta (1415); dobragem do cabo Bojador por Gil Eanes (1434); dobragem do Cabo da Boa Esperança (1489) por Bartolomeu Dias; chegada de Vasco da Gama à Índia (1498), Pedro Álvares Cabral alcança o Brasil (1500), etc. Destacaram o papel do Infante D. Henrique nos descobrimentos. Explicaram o porquê da mudança do nome de Cabo das Tormentas para Cabo da Boa Esperança: *Depois de passar o cabo podiam chegar à Índia* (Marco Ângelo); *Porque tinham a esperança de o dobrar outra vez e a esperança de alcançar a Índia* (Belinda). O Bruno sobre este objectivo questiona: *Oh professora vários queriam alcançar a Índia?* Compreendendo que não era apenas o desejo dos portugueses, mas também de outros povos.

À medida que iam indicando as várias etapas da expansão, os locais indicados e as várias viagens realizadas pelos navegadores visualizaram-nas num mapa-mundo trabalhando-se também a **dimensão espacial**. Assim identificaram no mapa a localização espacial de vários locais: Cabo Bojador, S. Jorge da Mina, Rio do Ouro, S.^{ta} Helena, Cabo da Boa Esperança, Melinde, Índia, Calecut, Macau.

Em vários momentos da exploração da narrativa os alunos revelaram preocupações com a **medição do tempo**, indicando expressões usadas com referências temporais, como por exemplo “uns anos mais tarde”, “há quatro meses que andamos no mar”; “passaram cinco meses a comer carne salgada”. Nem todos os alunos foram capazes de compreender a passagem do tempo quando são dadas indicações temporais sobre vários momentos da viagem de Vasco da Gama, quando confrontados por exemplo com o ter-se já passado cinco meses, quando atrás se referia que tinham sido quatro, não foram capazes de compreender que já se tinha passado um mês no percurso da viagem. No entanto alguns procuram explicar com interpretações diferentes esta

contagem do tempo justificando: *Podia faltar apenas uns dias para os cinco meses* (Duarte); *Eu acho que depois eles andaram mais um mês ...* (Sílvia).

Depois desta discussão perguntei-lhes quanto tempo teria durado a viagem de Vasco da Gama, procuraram na narrativa as **indicações temporais**, indicando o início da viagem a 8 de Julho de 1497 e a chegada a Calecut no mês de Maio do ano seguinte, com uma duração de dez meses de viagem. Esta constatação da **dimensão temporal** levou o Roberto Manuel a realizar o seguinte comentário: *Se para chegar à Índia foi preciso 10 meses, para dar a volta ao mundo era preciso muito tempo*. Calcularam que uma viagem de ida e volta duraria vinte meses, não contando por isso com o tempo necessário para carregar o navio, nem com a espera das melhores condições para iniciarem a viagem de regresso, não valorizando também a informação contida na banda: “Partem em Agosto para aproveitar o vento”.

À minha pergunta sobre se a viagem tinha sido difícil vários alunos apresentam várias justificações nesse sentido: *porque só comiam carne salgada e depois ficavam doentes* (Isidro); *porque não comiam comida fresca* (Roberto Manuel); *Não tinham carne fresca* (Marco Ângelo) acrescentando o mesmo aluno uma justificação em que revela uma concepção de passado deficitário a nível tecnológico: *Não tinham frigorífico*. No entanto nesta discussão os alunos foram referindo que as carnes eram salgadas, que deviam comer peixe, comentando um dos alunos, *peixe não lhes devia faltar*, indicaram outros que não deviam consumir com frequência, as frutas e os legumes, justificando por serem alimentos de difícil conservação.

No percurso da viagem de Vasco da Gama assinalaram as várias etapas da viagem, localizando-as no mapa-mundo: passagem por Santiago (Cabo Verde), Mina, paragem em Santa Helena, dobragem do cabo da Boa Esperança, paragem em Melinde, onde contratam um marinheiro e chegada a Calecut. Intrigou-os o terem contratado um mouro em Melinde para os levar a Calecut o que gerou uma interessante discussão sobre os comportamentos e valores da época, ao assumirem o estereótipo de que os mouros eram inimigos e por isso nunca iriam ajudar os portugueses:

Perante a situação de contratação de um piloto mouro em Melinde o Tiago pergunta: *Mas os mouros não eram inimigos dos portugueses?* Esta inferência resulta da aceção de tomar a parte pelo todo, e considerar que todos os mouros eram inimigos dos portugueses. Poderá estar talvez subjacente a ideia de traição deste mouro em relação ao seu povo. O Isidro entra na discussão perguntando: *Mas este piloto era aliado dos portugueses ou era português?* Reforcei a ideia de

que este piloto era mouro. O aluno concluiu assim: *Então neste caso era aliado.* (D. A. 4.º ano 10-01-06)

Através da narrativa os alunos apercebem-se da diversidade de povos com que os portugueses contactaram (árabes, africanos, indianos, índios do Brasil, chineses) reconhecendo diferenças físicas, culturais e civilizacionais, o que os levou a concluir da existência numa mesma época (**simultaneidade**) de diferentes graus de desenvolvimento civilizacional pelos vários comentários: *os negros usavam um pano à volta da cintura, são muito pobres, não fazem nada, aceitaram tudo dos portugueses, não se defenderam* (Isidro); *Os brasileiros (índios) andavam nus, usavam cabelos assim com penas* (Tiago); *Usavam uns fios, o cabelo rapado* (Roberto Manuel); *Os brasileiros eram muito mais calmos* (Ricardo Manuel); *Os da Índia eram mais desenvolvidos, porque o vestuário, os do Brasil andam nus os outros já têm roupas, vê-se uma sombrinha* (Anabela); *Tinham mais construções (Índia)* (Marco Ângelo); *No Brasil só tinham cabanas de Madeira* (Tiago). Reconheceram que na época coexistem povos com diferentes níveis de desenvolvimento civilizacional (simultaneidade) bem sistematizada a ideia pelo comentário da Anabela: *Há povos que estão mais desenvolvidos do que outros.* O Isidro evidencia de certa forma no seu comentário a ideia de **horizonte temporal**, ao reportar-se ao presente sobre esta questão: *Hoje em dia nem todos estão como nós estamos* (Isidro). Em alguns comentários alguns alunos estabeleceram relações entre os territórios dominados pelos portugueses no início da expansão e a descolonização de algumas das nossas colónias demonstrando mais uma vez nos seus comentários a ideia de **horizonte temporal** quando afirmam: *Em Angola houve uma guerra e depois deixaram ir em paz* (Isidro); *Agora Macau faz parte da China e ainda há muitos portugueses* (Bruno);

A discussão sobre as diferenças culturais entre os vários povos contribuiu também para verificar o reconhecerem permanências (**continuidade**) de certos hábitos e costumes que ainda persistem nos nossos dias. Por exemplo quando o Roberto Manuel se questiona sobre o porquê das mulheres indianas usarem uma pinta na cabeça, a Guilhermina justifica: *porque é uma tradição* e o Tiago reconhece a persistência nos nossos dias desta tradição invocando a sua experiência: *Nos restaurantes indianas as mulheres usam isso na testa.*

A narrativa termina com duas personagens históricas que viveram na época, Gil Vicente e Luís de Camões. Realçam o papel de ambos para a cultura portuguesa, Gil Vicente como escritor e ourives e Luís de Camões como autor dos Lusíadas. Vários

alunos associaram Camões ao **feriado** que se comemora a 10 de Junho e um dos alunos explicou porque é que ele usava pala, questão que tinha sido colocado no início da actividade: *porque perdeu o olho numa guerra*.

Na 2.^a sessão⁹⁸ pediu-se aos alunos para construírem uma carta em que imaginavam que eram Vasco da Gama a escrever ao rei da época (D. Manuel) explicando os vários momentos da sua viagem, as dificuldades por que passaram, com o objectivo de verificar a compreensão histórica dos acontecimentos, a dimensão temporal ao nível da sequencialização cronológica das várias etapas na viagem e a imaginação histórica. Procurou-se assim verificar a perceptibilidade da leitura deste tipo de narrativa.

Algumas dúvidas são colocadas de imediato por alguns alunos, relacionadas com a **dimensão temporal**: *Escrevemos a data de quando ele acabou a viagem?* (Anabela), assim como sobre **imaginação histórica**: *Temos que pôr o que ele levou de verdade ou temos que inventar* (Marco Ângelo).

Um dos problemas detectados na redacção da carta resultou da dificuldade em colocarem-se na “pele” de Vasco da Gama, imaginarem como é que ele próprio descreveria a sua viagem. Alguns alunos sugeriram se poderiam escrever a carta como se fosse um diário. Este tipo de actividade contribuiu para promover a **empatia histórica**.

Ainda observando os alunos a realizar esta actividade e posteriormente analisando as cartas escritas pelos alunos constatei que esta tarefa se revelou difícil para alguns alunos, a utilização dos tempos dos verbos e do pronome pessoal revelou a dificuldade sentida em relatar o que já tinha acontecido, o Rui Manuel por exemplo refere: “Estamos a chegar”, em vez de dizer “Chegamos à Índia”, o José Miguel escreve “contratou” em vez de “contratei”. Estas situações resultam em parte da dificuldade em interiorizar e imaginar-se na pele de uma personagem histórica, e compreender como é que ela própria descreveria muitos dos acontecimentos da época. Já anteriormente na construção do diálogo entre Egas Moniz e D. Afonso VII verificámos que alguns dos alunos sentiram dificuldades em colocar-se na “pele” de outras personagens históricas.

Detectámos outros problemas em alguns alunos, como por exemplo a utilização incorrecta de terminologia associada à expansão portuguesa, por exemplo em vez de utilizarem a palavra “dobrámos” o Cabo da Boa Esperança escrevem “visitámos”.

⁹⁸ A análise e interpretação dos dados desta actividade realizaram-se com base no Diário de Aula do 4.º ano de 12-01-06 e os trabalhos realizados pelos alunos.

Detectei que alguns alunos ao relatarem a viagem não procederam de forma **cronológica** na **sequencialização** das várias etapas da viagem, por vezes relatam a chegada à Índia e só depois referem que dobraram o Cabo da Boa Esperança. **Anacronismos temporais** são também frequentes, o relatarem apenas uma ou outra etapa na viagem, saltando (elipses) outras importantes. Poucos alunos cometeram **erros conceptuais**, mas o mais frequente foi o considerarem que foram bem recebidos pelo rei de Calecut, como por exemplo escreve o Júlio Manuel: *Por fim cheguei a Calecut, onde nos trataram bem e parti para a Índia. Lá foram rigorosos e eu tive que fugir*. Alguns alunos acrescentam outras informações históricas para além do que é dito na banda desenhada, por exemplo a Irene indica o nome das três caravelas que faziam parte da armada de Vasco da Gama: S. Gabriel, S. Rafael e Bérrio, informação consultada num livro de História.

Analisámos as cartas dos alunos a partir de um conjunto de categorias e subcategorias previamente definidas:

Indicações cronológicas: data possível para redacção da carta; indicação do reinado; duração da viagem; indicarem referências temporais associadas aos vários momentos da viagem (tempo quantitativo-datas e tempo qualitativo);

Dificuldades sentidas na viagem: alimentação; tripulação doente; problemas com as embarcações; mau tempo;

Indicação de várias paragens e momentos importantes na viagem: Santiago, Santa Helena; dobragem do Cabo da Boa Esperança e Melinde;

Recepção dos portugueses em Calecut

Relativamente às **indicações cronológicas** 21 dos alunos (88%) dirigem a carta a D. Manuel, situando a acção no seu reinado, e 20 dos alunos (83%) sugerem uma data provável para a redacção desta carta, indicando um dia no mês de Maio, data da chegada a Calecut. Apenas 7 alunos (29%) indicaram a duração da viagem, e apenas 5 alunos (21%) indicam **datas** em vários das etapas enquanto a maioria dos alunos apenas utilizou termos **temporais qualitativos** para evidenciar a ordem e sequencialização desses momentos como por exemplo: “primeiro”, “uns dias depois”, “a seguir”, “depois”, “durante”, “no meio da viagem”, “enquanto”, “entretanto”, “continuamos”, “mais tarde”, “antes de chegar”, “por fim”, “até que chegámos”, “finalmente”.

A maioria dos alunos preocupou-se em relatar as **dificuldades sentidas na viagem**, 15 alunos (63%) referiram problemas na alimentação, a falta de alimentos frescos, o consumo de carne salgada, 14 alunos (58%) destacaram as consequências

deste tipo de alimentação na tripulação (doenças, mortes) e apenas 9 alunos (38%) indicaram o mau tempo como um dos problemas sentidos pela armada de Vasco da Gama.

Um grande número de alunos preocupou-se em **indicar os vários pontos de paragem** e momentos importantes na viagem. Poucos foram os que indicaram a paragem em Santiago, ao contrário da paragem em Santa Helena registada por 19 alunos (79%) justificando com a necessidade de limpar os barcos e de abastecer de comida e água. A dobragem do Cabo da Esperança é registada por 14 alunos (58%) também a paragem depois da passagem do Cabo da Boa Esperança é justificada por 13 alunos (54%) pela necessidade de mantimentos, levando-os a trocar ouro por carne fresca. A paragem em Moçambique apenas é indicada por um aluno. Também 14 alunos (58%) registaram como uma das etapas importantes da viagem a contratação de um piloto em Melinde que os conduziu até Calecut.

Relativamente à **recepção dos portugueses em Calecut 20 alunos (84%)** destacaram que foram mal recebidos, acusados de vários crimes, aprisionados, mas conseguiram fugir e realizar os objectivos desta viagem, trazer as especiarias para Portugal.

Reproduzimos dois exemplos de cartas redigidas pelos alunos, uma com alguns anacronismos e uma incorrecta interpretação de alguns dos acontecimentos narrados na banda desenhada, demonstrando uma percepção deturpada de alguns dos acontecimentos narradas nesta narrativa e outra em que se evidência uma perfeita compreensão e sequencialização dos vários momentos da viagem, utilizando referências temporais (uso de cronologia) para situar no tempo os vários momentos.

Ex.^{mo} Senhor D. Manuel

Venho aqui dizer que partimos de Lisboa a 8 de Julho de 149 para chegar à Índia. Depois a viagem foi muito difícil. Os nossos marinheiros estavam a adoecer. Mais tarde paramos em Santa Helena. De seguida dobramos o Cabo da Boa Esperança em 25 de Novembro. Passado um dia fui a Melinde e contratei um piloto para me conduzir até Calecut, que veio a demorar dez meses!

Por fim cheguei a Calecut, aonde nos trataram bem e parti para a Índia. Lá foram rigorosos e eu tive que fugir.

Cumprimentos de Vasco da Gama (Carta escrita por Júlio Manuel)

Índia, 19 de Maio de 1498

Excelentíssimo Rei D. Manuel

Escrevo esta carta para vos contar como decorreu a viagem até à Índia.

Uns dias depois partimos, a viagem tornou-se muito difícil, pois os marinheiros começaram a adoecer porque os nossos alimentos não eram frescos. O vento não soprava e por isso, a viagem foi mais lenta.

Em Novembro paramos em Santa Helena para descansar, limpar e consertar os navios. No dia 25 conseguimos novamente dobrar o Cabo da Boa Esperança até à Angra de São Brás.

Paramos depois numa terra de negros, que dançavam e tocavam. Trocamos com eles peças de cobre e metal por carne fresca.

Em Melinde contratámos um piloto mouro que nos guiou até Calecut. Chegámos em Maio à Índia.

Falei com o rei de Calecut e este, instigado pelos mercadores mouros, mandou prender-nos.

Conseguimos fugir e regressamos a Portugal. Assim correu a nossa viagem.

Com os melhores cumprimentos,

Vasco da Gama (Carta escrita por Anabela)

Pediu-se aos alunos que ilustrassem a viagem de Vasco da Gama (Anexo 91) A análise dos desenhos permitiu evidenciar em todos os alunos a preocupação em reproduzirem uma caravela, e um dos alunos desenha mesmo a armada de Vasco da Gama, mas apenas com duas caravelas. Nas caravelas destacam a particularidade da vela triangular, e nove alunos representam nas velas a cruz de Cristo. Curiosamente três alunos colocaram hasteada na caravela a bandeira actual de Portugal. O rigor das vestes da época é reproduzido em três desenhos e dois alunos preocuparam-se em mostrar o

contacto com povos africanos e quatro alunos desenharam o momento da chegada à Índia.

Nesta actividade 3- A Expansão portuguesa a partir de uma banda desenhada os alunos realizaram outras sub-actividades, nomeadamente o completar um mapa-mundo com as viagens de Bartolomeu Dias, Vasco da Gama e Pedro Álvares Cabral, realizaram uma linha de tempo com os principais acontecimentos associados à expansão marítima, exploraram e realizaram exercícios a partir da genealogia de D. João II, identificaram especiarias e exploraram imagens sobre a vida quotidiana na época da expansão. A análise dos dados da implementação destas estratégias foram já descritas nos capítulos anteriores.

Em síntese, pudemos concluir que esta actividade contribuiu para:

- 1) mostrar o interesse histórico dos alunos, a curiosidade por este período da história de Portugal, através das frequentes perguntas relacionadas com a compreensão histórica;
- 2) fomentar nos alunos de forma autónoma a pesquisa em outras fontes, através da consulta de vários livros de História, que contribuiu para esclarecer e obter mais informação sobre determinados acontecimentos narrados na banda desenhada;
- 3) demonstrar os conhecimentos prévios que os alunos possuíam sobre a expansão portuguesa;
- 4) revelar que os alunos deste ano de escolaridade espontaneamente revelaram compreender a dimensão temporal da narrativa, revelador de uma clara compreensão do tempo a nível quantitativo, indicando datas, intervalos de tempo, duração entre acontecimentos ou períodos, aplicando de forma correcta o sistema convencional de medição do tempo;
- 5) promover também a dimensão espacial dos principais acontecimentos históricos narrados pela sua localização no mapa-mundo;
- 6) reconhecerem situações de simultaneidade, quando concluem da coexistência numa época de povos em diferentes estados civilizacionais, assim como de continuidade, pela permanência de certos costumes, tradições do passado que se mantêm ainda no presente.
- 7) demonstrar através de comentários realizados por alguns alunos a aplicação da noção de horizonte temporal ao relacionarem acontecimentos passados com a sua implicação ao nível do presente e até mesmo no futuro;

- 8) promover a empatia histórica ao colocar-se na pele de uma personagem da época, interiorizando os seus valores, preocupações, falas, etc., embora para alguns alunos tenha sido difícil de concretizar a redacção da carta escrita por Vasco da Gama a D. Manuel;
- 9) demonstrar que tipo de conhecimentos históricos os alunos constroem a partir de uma banda desenhada, assim como evidenciar a compreensão histórica e temporal a partir deste tipo de narrativa;
- 10) comprovar que um número significativo de alunos revelam uma compreensão da dimensão temporal, utilizando tempo quantitativo, estimando intervalos de tempo, duração, mas a maioria dos alunos recorrem com maior frequência ainda ao tempo qualitativo quando explicam a sequencialização dos acontecimentos;
- 11) verificar que poucos alunos não procederam de forma cronológica na sequencialização dos acontecimentos narrados, realizando por vezes elipses (saltos), e alguns interpretações erradas dos factos.

Na actividade 5- **Braga no século XX-XXI**⁹⁹, os alunos exploraram em grupo uma notícia de um jornal local sobre um acontecimento histórico importante a nível nacional e como ele foi vivido a nível local na cidade de Braga a partir de uma ficha guião específica para cada grupo (Anexo 92 e 92 a). Não lhes foi dito qual era o acontecimento, teriam que o identificar a partir da notícia. Alertou-se que alguns jornais já eram muito antigos e por isso o português era um pouco diferente do de agora. Chamei atenção informando-os que alguns desses acontecimentos são comemorados com feriados nacionais.

Foram constituídos seis grupos com quatro alunos cada, entregue a notícia do jornal e a ficha guião para completarem:

Grupo 1 - *Comércio do Minho*, ano 5 (607), 11 de Outubro de 1910- *Proclamação da República em Braga* (Implantação da República a 5 de Outubro de 1910);

Grupo 2 - *Comércio do Minho*, ano 6 (570), 14 de Abril -*Soldados portugueses e Comércio do Minho*, ano 6 (574), 24 de Abril- *Partidas da tropa* (saída

⁹⁹ A análise e interpretação dos dados desta actividade realizaram-se com base no Diário de aula do 4.º ano de 27-04-06 e nos trabalhos dos alunos.

de tropas de Braga na Estação de Caminhos-de-Ferro em 1917 para participar na I Guerra Mundial);

Grupo 3 - *Diário do Minho*, ano 8 (1870), 29 de Maio de 1926- Movimento revolucionário (Ditadura Militar- Gomes da Costa);

Grupo 4 - *Correio do Minho*, ano 8 (2079), 12 de Abril de 1933- *Terminou a ditadura: Perante o Chefe do Estado tomou ontem posse o primeiro governo Constitucional, que é presidido pelo Sr. Dr. Oliveira Salazar* (Início do Estado Novo);

Grupo 5 - *Diário do Minho*, ano 82 (25822), 1 de Janeiro de 2002, *Euro não altera preços dos bens alimentares*, p. 5; *Ano novo moeda nova*, p. 21; *Escudo desaparece mas símbolo mantém-se* p.22 (Introdução do Euro em Portugal);

Grupo 6 - *Diário do Minho*, ano 56 (17616), 26 de Abril de 1974- *O “Movimento das Forças Armadas” tomou conta do poder* e *Diário do Minho*, ano 56 (17617), 27 de Abril de 1974- *Houve “feriado” em Braga (25 de Abril de 1974)*.

Esta actividade permitiu aos alunos o contacto com jornais da época, fontes primárias onde puderam ler relatos de factos associados a um acontecimento histórico importante da nossa história. Através da pesquisa nos jornais os alunos procuraram informações associadas a conteúdos históricos de acontecimentos políticos.

Todos os grupos se preocuparam em procurar **evidências** que lhes permitisse relacionar a notícia com o acontecimento histórico, assim o primeiro indício que pesquisaram foi a **data** da notícia, e algumas das constatações efectuadas por alguns alunos demonstram discussões interessantes em que se verificou que alguns alunos foram capazes de **compreender a dimensão temporal** nas notícias, identificar a data, o dia da semana, calcular o dia da semana do acontecimento e justificar o porquê de algumas das notícias só terem sido dadas alguns dias depois, isto por impedimentos justificados pelos jornais, ou relacionadas com a periodicidade dos próprios jornais (bissemanários ou trissemanários).

Por exemplo na discussão do grupo 1 podemos verificar isso:

A Mariana comenta com uma certa admiração: *11 de Outubro? Mas não era 5 de Outubro?* A Bernardete que já tinha lido a nota de abertura da notícia explica: *Aqui diz que estiveram fechados uma semana, por isso a notícia só saiu uma semana depois*. A Bernardete leu a passagem onde referia esta informação: “na

passada terça-feira...” tendo realizado os cálculos para demonstrar ao Alberto que não tinha percebido, que terça-feira passada era dia 5 de Outubro. (D. A. 4.º ano 27-4-06).

Neste grupo a Mariana na discussão sobre implantação da República estabelece uma relação entre o **tempo cronológico** e o **tempo familiar**, ao calcular que este acontecimento aconteceu na época do seu bisavô ou tetravô (4.ª ou 5.ª geração): *Devia ser da idade do meu bisavô, ou até do meu tetravô.*

Alguns alunos em vários grupos procuram **calcular o dia da semana** de alguns dos acontecimentos pelas informações dos jornais. Por exemplo o grupo 2 em relação à partida das tropas para Lisboa e depois para França a notícia referia: “Seguiram Sábado para Lisboa, com destino a França, os dois batalhões ...”, e a partir da data do jornal 24 de Abril (terça-feira) contaram para trás e referiram que esse Sábado tinha sido no dia 21 de Abril, permitindo verificar uma correcta aplicação de conhecimentos ao nível do **calendário**. Também o relacionarem informação **cronológica** dos factos narrados nos jornais com conhecimento cronológico associado ao **tempo histórico** relativamente ao período da I Guerra Mundial (1914-1918), informação que eu própria lhes tinha transmitido após terem perguntado quando terminou a guerra, levou o Marco Ângelo a constatar em termos temporais: *Os portugueses só foram quase no fim da guerra.*

No grupo 4 também a **dimensão temporal** é equacionada pelo grupo quando relacionam o ano de 1933 com o início do Estado Novo, justificando o José Filipe: *Foi quando ele começou a governar.* O José Nuno verificou que o jornal era do dia 12 de Abril mas a notícia da tomada de posse do 1.º governo Constitucional tinha sido do dia 11 de Abril comentando: *Aqui diz que foi ontem, então foi no dia 11 de Abril.* Sobre a data deste acontecimento o José Filipe comenta: *Não sabia que o 11 de Abril era feriado,* ao ter assumido que todos os acontecimentos que estavam a ser trabalhos eram feriados. Reconheceu que apenas duas das notícias se relacionavam com feriados nacionais: o 5 de Outubro e o 25 de Abril. Surpreendeu-os também o título da notícia do jornal datada de 12 de Abril de 1933: *Terminou a ditadura,* por saberem que a ditadura tinha terminado com o 25 de Abril, o que levou o José Filipe a colocar a questão: *Mas qual ditadura?* Compreendendo que não se podia referir ao Estado Novo, concluindo o José Filipe: *Foi quando ele começou a governar, referindo-se a 1933.* Sobre o significado do título, o José Filipe refere: *O que se seguiu à ditadura militar democracia também não era,* caracterizando deste modo o Estado Novo. Neste grupo a Belinda espontaneamente procura verificar através de cálculo matemático a **duração** do

período de ditadura, subtraindo 1933 a 1974, mas constatou que não dava os 48 anos de ditadura, conhecimento que a aluna possuía sobre este período histórico. Auxiliei o raciocínio da aluna informando-a que o período de ditadura geralmente é contado a partir da ditadura de 1926, confirmando deste modo os 48 anos de ditadura em Portugal. Este grupo concluiu através da notícia do jornal que Salazar era chefe de governo e não chefe de estado como inicialmente alguns deles tinham pensado e dito. Identificaram também no jornal que o chefe de estado era o General Carmona.

O grupo 3 foi o que revelou mais dificuldades inicialmente na interpretação da sua notícia por esta se relacionar com um acontecimento histórico que não faz parte dos conteúdos históricos leccionados neste ano de escolaridade, o que gerou uma discussão interna no grupo e o tecerem vários comentarem: *Já li mas não consigo ver o que quer dizer o 29 de Maio de 1926*, levando-os a associarem a revolução militar inicialmente ao 25 de Abril quando colocam a pergunta: *Será que é o 25 de Abril? Não foi o 25 de Abril, foi em 1974*, acabando por reconhecerem pelas datas que não era o mesmo acontecimento. Identificaram quem esteve à frente deste movimento revolucionário: *Foi o general Gomes da Costa (Catarina)*, desconhecendo o grupo a existência em Braga de uma estátua dele. Foram capazes de identificar correctamente e temporalmente o acontecimento aí relatado concluindo: *Então o acontecimento relatado foi a Revolução de 28 de Maio de 1926*. O Duarte constata que nesta revolução estiveram também os militares tal como aconteceu no 25 de Abril. Este grupo ao longo da tarefa foi capaz de interpretar a informação contida na notícia e proceder a **explicações causais**, apresentando os motivos para justificar a Revolução militar: *Houve uma grande mudança (Manuel); Por causa da República, porque esta estava a governar mal (Catarina)*.

Associados aos acontecimentos relatados nas notícias dos jornais os alunos demonstraram reconhecer as grandes **mudanças políticas** ocorridas em Portugal no século XX como podemos ver em extractos do diário de aula:

Perguntei ao grupo 3: *Qual era o regime político que tinha sido implantado em 5 de Outubro de 1910?* A Catarina responde de imediato: *A República*. Continuei: *Antes da República quem governava?* O rei - responde a Catarina e o João Miguel diz ser a monarquia o regime político anterior à república. (D. A. 4.º ano 27-04-06)

Os alunos do grupo 5 discutiram bastante o seu acontecimento, o 25 de Abril que tinha sido trabalhado durante a semana por se comemorar o feriado, aplicaram esses

conhecimentos históricos que os ajudou a interpretarem melhor a notícia como o comprova o extracto do diário de aula:

O Júlio Manuel explica porque o 25 de Abril foi uma revolução: *Porque passou de uma ditadura para uma democracia.* O Júlio Manuel contrapõe a ideia do colega que refere que a ditadura terminou com a morte de Salazar explicando-lhe que o poder passou de Salazar para Marcelo Caetano. O Bruno explica: *depois do 25 de Abril os soldados é que governavam e depois é que se fizeram as eleições.* (D. A. 4.º ano 27-04-06)

Também o grupo 6 que analisou a notícia sobre a entrada do euro, e na análise da notícia sobre as **mudanças** na moeda portuguesa no século XX relacionam essas mudanças com os regimes políticos, associaram o escudo à implantação da república. O Isidro refere que a moeda anterior ao escudo é o real, usado na época da monarquia. Reconhecem que durante muito tempo vigorou o real, associado à monarquia, e com a República a moeda passa a ser o escudo que entrou em vigor com a implantação da República desde 1910 até 31 de Dezembro de 2001 quando é substituído pelo euro. Alguns dos alunos do grupo comentavam que ainda se lembravam deste acontecimento, tinham 6 anos e ainda recordam o escudo, invocando o **passado pessoal** sobre as suas recordações acerca deste momento histórico. Este grupo espontaneamente calculou o tempo em que esteve em vigor o escudo, concluído que esteve em circulação durante 90 anos, demonstrando aplicar correctamente o **conceito de duração** para calcular o período de tempo entre a sua introdução com a Implantação da República e a sua substituição pelo euro em Janeiro de 2002.

Os grupos apresentaram o resultado da pesquisa realizada a partir da notícia do seu jornal, e depois registaram o acontecimento da sua notícia numa linha de tempo.

Com esta actividade pudemos verificar que os alunos:

- 1) procuraram evidências nas notícias dos jornais que lhes permitissem relacionar a notícia com o acontecimento histórico, não só a partir do conteúdo da notícia, mas também pela data desta;
- 2) compreenderam a dimensão temporal nas notícias, identificaram a data, calcularam o dia da semana do acontecimento quando este não era indicado, justificaram o porquê de algumas das notícias só terem sido dadas alguns dias depois;
- 3) relacionaram informação cronológica narrada nas notícias com o tempo histórico ao relacionar as notícias com acontecimentos políticos;

- 4) revelaram capacidade em relacionar e aplicar diferentes tipos de tempo a partir da interpretação das notícias dos jornais: tempo cronológico e do calendário, tempo pessoal, tempo geracional e tempo histórico;
- 5) revelaram compreender e aplicar correctamente o conceito de duração, ao calcularem o tempo de duração entre vários acontecimentos políticos;
- 6) interpretaram a informação contida nas notícias e procederam a explicações causais e racionais, apontando motivos e razões que contribuíram para esses acontecimentos;
- 7) utilizaram conhecimentos históricos para a interpretação das evidências recolhidas nas notícias dos jornais;
- 8) identificaram mudanças políticas: monarquia, república, ditadura, democracia;
- 9) relacionaram alguns destes acontecimentos políticos com feriados nacionais: 5 de Outubro com Implantação da República e o 25 de Abril.

Ideias-chave

Neste sub-capítulo analisámos os dados empíricos recolhidos das intervenções com recurso a diferentes tipos de narrativas e à construção de narrativas nos vários anos de escolaridade.

Em relação ao 1.º ano de escolaridade:

- a) Na exploração dos contos os alunos foram capazes neste ano de escolaridade de proceder a explicações racionais e causais para justificar vários acontecimentos na história, assim como realizaram interpretações diferentes sobre os mesmos acontecimentos.
- b) Revelaram ter a percepção da dimensão do tempo contida nas narrativas, identificando o tempo cronológico, nomeadamente associado ao tempo cíclico: os vários momentos do dia: manhã, tarde, entardecer e noite, mas também dia, meses e estação do ano. Revelaram uma correcta utilização do tempo do relógio, associado aos diferentes momentos do dia.
- c) Utilizaram com frequência expressões temporais associadas a sequência temporal e termos associados ao tempo cronológico: ‘já era tarde’, ‘noite’, ‘dia’, relacionando a noite com o ‘estar escuro’, demonstrando necessidade em medir o tempo.
- d) Estabeleceram relação entre os acontecimentos narrados no conto, e revelaram compreender a cronologia através da sequencialização dos acontecimentos.

- e) As imagens ajudaram ao reconto das narrativas, mas quando estas são em número elevado podem confundi-las, e foi nas imagens do meio da narrativa onde se deram as maiores trocas. O reconto das histórias é uma actividade que contribuiu para confirmar que já têm desenvolvida a capacidade de sequencializar cronologicamente.
- f) Demonstraram ser capazes de pensar no presente e de perspectivar acções para um futuro próximo, ao anteciparem o final de uma história. Confirmamos o que Hoodless (2002) constatou também para alunos de 6-7 anos, que estes realizam saltos no tempo na sequência cronológica da história através de analepses, prolepses e elipses, revelando capacidade em antecipar acontecimentos futuros e evidenciando uma percepção de horizonte temporal (passado, presente e futuro).

Em relação ao 2.º ano de escolaridade:

- a) Aplicaram vocabulário de tempo associado à cronologia e em especial ao tempo cíclico: dia, noite, meses, estação do ano, na exploração de contos sobre as estações do ano. Alguns alunos neste ano de escolaridade demonstraram algumas dificuldades de compreensão temporal em relação à mudança nas estações do ano, dificuldade essa atenuada com o recurso ao esquema cíclico das estações do ano.
- b) O recurso a lendas no 2.º ano permitiu demonstrar que alguns alunos possuem já conhecimentos históricos sobre certos conceitos substantivos (por exemplo o de cavaleiro) adquiridos em contextos não escolares, assim como conhecimentos sobre tempo histórico nomeadamente referências a épocas históricas, a romana e a medieval, embora ainda não dominem a ordem sequencial destes períodos históricos.
- c) Revelaram compreender a dimensão temporal da lenda, assim como sentiram necessidade em medir o tempo, utilizando vocabulário de tempo associado ao tempo meteorológico associando ao tempo cíclico, mas também do tempo subjectivo (há muito muito tempo) e do tempo quantitativo (época dos romanos, época dos cavaleiros).
- d) A maioria dos alunos revelaram não terem ainda uma percepção da distância temporal dos acontecimentos narrados na lenda por estes se terem passado há muitos séculos atrás, embora um ou outro aluno consiga estimar há quanto

tempo isto terá acontecido já com alguma precisão. Um dos problemas detectados foi a dificuldade que estes alunos demonstraram na compreensão da duração. A maioria dos alunos sente dificuldade em ir para além do passado familiar geracional (na época dos avós, dos bisavós).

- e) Reconheceram que sobre o mesmo acontecimento podem existir versões diferentes através de duas versões da mesma lenda, identificando diferenças e semelhanças, considerando mais realística e “verdadeira” a que apresenta mais informação e mais pormenores ao nível do tempo, do espaço, das personagens e da acção. Procuraram noutras fontes evidências para avaliar a credibilidade e veracidade das duas versões da lenda.
- f) Compararam diferentes versões e verificaram que neste caso concreto a diferença era mais ao nível da quantidade de informação, dos pormenores, com maiores referências ao tempo e ao espaço, o que contribuiu para considerarem a segunda versão mais completa e realística tendo sido escolhida para procederem ao reconto.
- g) Proporcionou o realizarem comentários, interpretarem outras fontes, produzirem inferências, o colocarem de questões, argumentar e contra-argumentar.
- h) Estabeleceram relações de **causalidade** no reconto, reconhecendo que ao sequencializarem os acontecimentos da narrativa apercebem-se que há uma relação causal entre os acontecimentos. No reconto vários termos associados ao **tempo** foram utilizados advérbios de tempo, como, ‘a seguir’, ‘depois’, ‘no fim’, ‘finalmente’.
- i) Contribuiu para a aquisição de conhecimentos históricos proporcionados pela pesquisa de informação noutras fontes assim como vocabulário específico de História.

Em relação ao 3.º ano de escolaridade:

- a) Neste ano de escolaridade os alunos evidenciaram já um elevado conhecimento da cronologia na narrativa. Compreenderam a dimensão temporal do conto, calcularam a duração entre os acontecimentos e perceberam a dimensão subjectiva do tempo. Compreenderam a cronologia através da sequencialização dos vários momentos da história pelo seu reconto, usaram e aplicaram termos temporais diversificados como:

‘antigamente’, ‘no passado’; ‘há 70 anos atrás’, ‘naquele tempo’, ‘na época’, ‘naquela altura’, ‘actuais’, ‘agora’; Será que este ano merece esta discriminação? Não foram eles que analisaram o Bisavô?

Em relação ao 4.º ano de escolaridade:

- a) A utilização de diferentes tipos de narrativas históricas (lenda, banda desenhada e notícias de jornais permitiu constatar que independentemente do tipo de narrativa os alunos do 4.º ano espontaneamente procuram nelas referências a localização temporal e espacial, demonstrando compreender a dimensão temporal e espacial contida nos diferentes tipos de narrativas, revelador de uma clara compreensão do tempo a nível quantitativo, indicando datas, intervalos de tempo, duração entre acontecimentos ou períodos, aplicando de forma correcta o sistema convencional de medição do tempo (décadas, séculos, quartel de século, etc.).
- b) Os alunos reconhecem e aplicam diferentes tipos de tempo quantitativo associado ao sistema convencional de datação: tempo cronológico e do calendário e tempo histórico, mas também tempo pessoal, familiar, geracional. No entanto, é ainda frequente a utilização de vocabulário qualitativo de tempo, associado ao reconto e à sequencialização dos acontecimentos (‘primeiro’, ‘e seguida, depois, finalmente).
- c) Vários alunos demonstraram ser capazes de calcular há quanto tempo os acontecimentos acorreram, procedendo a cálculos matemáticos demonstrando compreender o conceito de duração, que é dos conceitos associados à cronologia que mais tardiamente é compreendido pelos alunos. No entanto alguns alunos continuaram a revelar dificuldades ao nível da compreensão temporal e espacial.
- d) Os alunos identificaram os acontecimentos históricos narrados nos diferentes tipos de narrativas, estabeleceram relações causais entre os acontecimentos e compreenderam a sequencialização dos vários acontecimentos.
- e) Espontaneamente colocaram questões, elaboraram hipóteses, procederem a interpretações sobre as evidências das fontes e demonstraram curiosidade em procurar saber mais sobre os acontecimentos narrados através da consulta de outras fontes.

- f) Adquiriram e aplicaram correctamente conceitos substantivos de História como por exemplo: vassalagem, cerco, castelo, aio, trono, coroa, caravela, etc..
- g) Na exploração da lenda e na banda desenhada alguns alunos por vezes saltam momentos na lenda ou avançam etapas importantes da expansão.
- h) O recontar a lenda a partir da perspectiva de uma das personagens, assim como imaginarem ser Vasco da Gama a relatar a sua viagem a D. Manuel contribuiu para promover nos alunos a imaginação histórica e a empatia histórica, ao colocar-se na pele de uma personagem da época, interiorizando os seus valores, preocupações, falas, etc. Constatamos que este tipo de actividade (construção de diálogos ou escrita de cartas na primeira pessoa) se revela difícil para os alunos por estarem mais habituados a escrever em prosa na terceira pessoa.
- i) Através da exploração de notícias de jornais locais, identificaram os acontecimentos políticos e associaram alguns desses acontecimentos a mudanças políticas identificando os diferentes tipos de regime político: monarquia, república, ditadura, democracia. Relacionaram alguns destes acontecimentos políticos com feriados nacionais: 5 de Outubro com Implantação da República e o 25 de Abril com o fim da ditadura e a restauração da democracia.
- j) Nestas actividades pudemos constatar em alguns alunos do 4.º ano a compreensão dos conceitos de mudança, continuidade, simultaneidade e contemporaneidade.

Em **conclusão**, corroboramos a ideia que Hoodless (2002) salienta, que os contos e outras narrativas têm muito em comum com as características fundamentais da cronologia em História e histórias/contos não necessitam de ser históricos para desenvolverem essa capacidade.

9.5.2. Síntese de carácter prático-didáctico da utilização e construção de narrativas

A utilização de diferentes tipos de narrativas (contos, lendas, ficção histórica, banda desenhada histórica) revela-se de enorme importância para a aquisição de conteúdos históricos, para o desenvolvimento da compreensão histórica e de competências de tempo e cronologia em todos os anos do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Mas é necessário que o professor proceda a uma selecção adequada das narrativas atendendo ao ano de escolaridade, realize uma planificação criteriosa, rigorosa e aprofundada, para uma eficaz aplicação atendendo aos objectivos pretendidos.

Com crianças pequenas e dos primeiros anos de escolaridade devem-se explorar contos e histórias tradicionais, o que lhes permite contactar com outros mundos, lugares, espaços e tempos que dificilmente ou nunca poderiam experimentar. Acharmos que mesmo contos que aparentemente nada ou pouco pareçam contribuir para o pensamento histórico, podem ajudar as crianças a desenvolver certas capacidades que mais tarde poderão aplicar quando estudarem História. Mesmo que os contos não se reportem a acontecimentos históricos ou a personagens históricas, contribuem para as crianças desenvolverem capacidades, como o de realizarem inferências, deduções, procederem a justificações, indicarem motivos, razões, causas e os seus efeitos, ajudá-las a distinguir entre o fantástico do real, ou seja distinguir a ficção da História. Através das narrativas e das suas ilustrações as crianças identificam diferentes tipos de tempo, o tempo subjectivo (há muito muito tempo), o tempo físico (do relógio), quando localizam a acção nos diferentes momentos do dia (manhã, tarde, noite) ou com indicação das horas, ou do tempo cronológico com referência a datas ou períodos concretos da história. Quando procedem ao reconto das histórias as crianças desenvolvem a capacidade de sequencializar os acontecimentos, estabelecem uma relação causal entre os acontecimentos. A implementação desta estratégia em vários anos de escolaridade permitiu demonstrar a importância da narrativa e em especial do conto no processo de construção do conhecimento histórico pelas crianças. Comprovámos que as narrativas, tal como Cooper (1995) também defende, contribuem para a construção do conhecimento histórico: ajudam a compreender as mudanças através dos tempos, permitem identificar as semelhanças e diferenças entre vários períodos e distinguir o passado do presente, promovem o desenvolvimento de linguagem temporal, contribuem para a organização de sequências cronológicas, ajudam a compreender a dimensão temporal contida na narrativa e a duração e o intervalo de tempo entre certos acontecimentos. Os contos propiciam uma exploração de outras formas de pensar, outros valores de sociedades distantes no tempo. Servem para analisar conflitos e situações problemáticas, alertar para problemas actuais, assim como valores e contribuem para mostrar também a diversidade cultural. É preciso no entanto estar atento a determinadas histórias tradicionais ou contos que veiculam determinados estereótipos que se pretende combater.

Outra forma de narrativa, as lendas, são um recurso pedagógico valioso para o ensino da história no do 1.º Ciclo do Ensino Básico, podendo ser utilizadas a partir do 2.º ano, quando já dominam a leitura e a escrita, devendo estas serem escritas de uma forma simples e com vocabulário facilmente compreendido pelas crianças, isto porque vocabulário desconhecido em demasia pode desmotivar as crianças. As lendas estão mais ligadas a eventos que terão acontecido mas já foram assimilados pela memória popular e tal como os contos tradicionais estão cheias de símbolos, metáforas, de relações entre o real e a fantasia. As lendas permitem que as crianças procurem a verdade, o que realmente aconteceu e distingam nelas o que de fantasia e irreal existe. Tal como existem diversas versões de contos tradicionais, também existem diversas versões da mesma lenda. É importante que as crianças comparem diversas versões para identificarem semelhanças e diferenças e se apercebam que há aspectos que mudam, mas há outros que se mantêm nas duas versões e é por essas características comuns que se identificam. O reconhecimento de diversas versões pode ajudar as crianças a procurar outras fontes que permitam confirmar a veracidade de alguns dos factos narrados e levá-las a compreender que sobre os mesmos acontecimentos podem existir relatos diferentes.

Outra forma de narrativa que tem grandes potencialidades para despertar o interesse das crianças pelo estudo da História é a banda desenhada histórica. Aqui as ilustrações desempenham um papel essencial, ao complementar a parte escrita que é bastante reduzida e sintética, o que pode limitar de certa forma a compreensão da sequência cronológica dos acontecimentos. Este tipo de estratégia pedagógica deve ser complementado com a consulta a outras fontes, nomeadamente o recurso a linhas de tempo, textos historiográficos adaptados, gravuras de pinturas da época, etc.

Outro género narrativo que pode ser utilizado mas só com crianças mais velhas, a partir do 4.º ano, são os jornais antigos, utilizados como fonte primária no relato de certos acontecimentos históricos. Permite contactar directamente com relatos da época a que se reportam os acontecimentos. Há no entanto algumas ressalvas a ter em atenção, a necessidade do professor realizar um ficha guião de exploração da notícia, pois sem ela muito dificilmente os alunos saberiam o que procurar, agravada quando a leitura é dificultada pelo tipo de linguagem usada, principalmente quando estes são antigos e apresentam uma ortografia diferente do português.

Para além da exploração de diferentes tipos de narrativas é também importante incentivar os alunos a redigirem diferentes tipos de narrativas, desde biografias de familiares, cartas, diálogos, simples textos geralmente denominados de composições.

A construção de biografias podem ser escritas a partir do 2.º ano, sendo necessário para isso que os alunos entrevistem os seus familiares, recolham fotografias, e outros documentos: cédulas de nascimento, certidões de nascimento, casamento ou óbito, passaportes, cartas, etc.. A biografia de um dos seus familiares possibilita às crianças compreender as mudanças, as diferenças entre o passado e o presente a vários níveis, mas também constatar aspectos que se mantêm ao longo dos tempos, ou seja trabalhar também o conceito de continuidade.

O fio da história é um processo de ensino, é uma estratégia pedagógica que usa a estrutura de uma história, de uma narrativa e pode ser utilizada mesmo por crianças a partir do 1.º ano, sem que seja necessário escrever muito, porque os vários episódios da narrativa podem ser reproduzidos por desenhos e pelos relatos orais em grupo ou em grande grupo. Este tipo de estratégia pode contribuir para desenvolver capacidades nos alunos, ao valorizar a construção do conhecimento pelo aluno, inserindo-se dentro da pedagogia construtivista. Através de questões chaves colocadas pelo professor os alunos são encorajados a construir o seu próprio modelo do que devem estudar, colocar hipóteses, resolver problemas e procurar evidências pela pesquisa.

Os jogos de faz de conta, podem ser realizados também com a redacção de cartas em que imaginam ser uma personagem da época a escrever a outra sua contemporânea, ou o construir diálogos em que reproduzem falas de personagens de uma determinada época. Este tipo de estratégias contribuem para desenvolver a imaginação histórica e a empatia histórica, mas podem-se revelar difíceis de realizar mesmo por alunos do 4.º ano.

CAPÍTULO 10 - AVALIAÇÃO DO PROJECTO

A “avaliação” faz parte de todo o processo de ensino-aprendizagem, como Hadji (1994) referencia, avaliar é “*produzir informação esclarecedora: recolher e comunicar informação útil para...; esforçarmo-nos para saber onde estamos para melhor nos encaminharmos para onde queremos ir*” (p. 185).

Em todas as actividades que realizámos recorremos sempre a vários processos de avaliação: auto e hetero-avaliação dos alunos através da auto-regulação das aprendizagens ao longo de todo o projecto e da avaliação efectuada pela investigadora. Estes processos de avaliação foram ponderados através das produções dos alunos, dos seus trabalhos, da forma como se empenharam, como trabalharam individualmente e em grupo, das experiências de aprendizagem que lhes proporcionámos, através de um diálogo que mantivemos no final de cada sessão e actividade, em que os alunos, a investigadora e os/as professoras das turmas fizemos um balanço do processo e de todas as aprendizagens.

Procurámos também recolher *feedback* da avaliação do projecto por parte da comunidade, através do envolvimento e colaboração dos encarregados de educação quando solicitados a colaborar, se o fizeram ou não, do interesse e comentários que iam tecendo formal e informalmente por aquilo que os alunos nos iam transmitindo ou por conversas tidas em encontros com os/as professores/as da turma nos finais de cada período lectivo.

A participação de outros agentes envolvidos no projecto, nomeadamente monitores, guias dos museus que nos acompanharam também avaliaram informalmente tecendo comentários sobre os alunos e como o projecto realizado com estes alunos se reflectia nos seus conhecimentos e competências ao nível da compreensão histórica.

Também os professores das turmas em conversas informais e momentos de reflexão realizadas no final de cada uma das sessões avaliavam as aprendizagens dos alunos, justificavam certas dificuldades sentidas por alguns deles no processo de ensino-aprendizagem, o trabalho realizado individualmente e em grupo.

No final de cada ano lectivo procedeu-se a uma entrevista semi-estruturada aos professores envolvidos no projecto com o objectivo de analisar as suas opiniões e a sua avaliação do projecto.

Também a investigadora no final de cada sessão procedeu a uma reflexão sobre as aprendizagens dos alunos, as dificuldades sentidas na execução de algumas das tarefas, no tipo de estratégias utilizadas, no envolvimento dos alunos no processo ensino-aprendizagem. Muitas destas reflexões ao nível da avaliação foram também registadas nos diários de aulas.

10.1. Avaliação do projecto pelos alunos

Recentes investigadores em educação defendem a importância dos momentos de auto-regulação da aprendizagem, pois permite levar os alunos a confrontar o seu conhecimento tácito e os conhecimentos adquiridos na escola, e neste estudo em concreto as efectivas aprendizagens ao nível da compreensão temporal e histórica. Este novo modelo de avaliação atribui um papel relevante à auto-regulação e atribui especial importância ao aluno no processo de avaliação, dando ênfase à importância da verbalização do processo metacognitivo como critério e indicador de avaliação.

Vieira (1995) defende a importância da regulação das aprendizagens, sendo esta uma componente fundamental de uma pedagogia para a autonomia, em que a auto-avaliação está presente e é feita na acção. Segundo Alves (2002) no processo de auto-regulação da aprendizagem os alunos desempenham um papel activo no processo de aprendizagem, estão mentalmente activos durante todo o processo de aprendizagem, privilegiando-se o processo metacognitivo da, em que o aluno é capaz de avaliar os actos realizados, procurar as razões do seu êxito ou do seu fracasso.

No processo de auto-regulação da aprendizagem os alunos focalizaram diferentes dimensões da aprendizagem: os conhecimentos tácitos que possuíam sobre diversos assuntos, os motivos para aprender, os métodos e estratégias que utilizaram e vivenciaram, como trabalharam individualmente ou em grupo, os resultados da aprendizagem, reflectiram sobre o que aprenderam e sobre a utilidade do que aprenderam. Procurou-se que através da auto-regulação da aprendizagem os alunos se confrontassem com os seus conhecimentos tácitos e os conhecimentos adquiridos com as várias actividades realizadas ao longo deste projecto. Comprovámos que nem todos os alunos são capazes de proceder de forma adequada à regulação das suas aprendizagens, alguns alunos têm dificuldades em reconhecer por vezes as suas

dificuldades no processo de aprendizagem, desistindo alguns da realização das suas tarefas antes da sua conclusão, principalmente em trabalho de grupo, justificando pela dificuldade da tarefa em si, outros não solicitam a ajuda quando o deviam fazer. No entanto a maioria dos alunos ao longo do projecto foi-se apercebendo da importância em verbalizar os actos realizados, a fim de indagar as razões do seu êxito ou fracasso no processo de auto regulação das suas aprendizagens.

Em vários momentos ao longo da implementação do projecto os alunos procederam a uma auto-avaliação das suas aprendizagens, por vezes através do preenchimento de uma ficha de auto-regulação das aprendizagens, enquanto a maior parte das actividades era realizada através da discussão oral quer em grupo quer individualmente “pensando alto” (auto-regulação informal), procurando-se avaliar não apenas os conhecimentos adquiridos mas também os procedimentos, o desenvolvimento de capacidades, promovendo-se a reflexão sobre o seu papel na construção do conhecimento, o seu contributo no trabalho de pares ou em grupo, a reconhecerem as suas dificuldades, lacunas, ou pontos fortes no processo de aprendizagem, mas também a analisar como integraram e mobilizaram os saberes adquiridos.

Neste estudo no final de cada ano lectivo procurámos através do preenchimento de um questionário que os alunos procedessem a uma “avaliação” das diferentes estratégias e das tarefas a elas associadas, preenchendo uma escala de quatro níveis: Gostei Muito; Gostei; Gostei Pouco; Não Gostei e Não Responde. Na entrevista final no último ano do projecto (ano lectivo 2005-2006) realizada aquando da sequencialização das imagens, os alunos justificaram as suas opções em termos de actividades e estratégias que mais gostaram de realizar e o que aprenderam com elas.

No 1.º ano de escolaridade no dia da avaliação do projecto estavam presentes 23 alunos tendo faltado um dos alunos e pelo resultado da avaliação (quadro n.º 16 na página seguinte) pareceu-nos que neste ano de escolaridade ainda não é muito evidente a capacidade de procederem a uma avaliação criteriosa das actividades por serem pouco visíveis grandes diferenças, e haver uma certa unanimidade na avaliação, no entanto sobressaem como actividades preferidas dos alunos a **actividade 4- Construção do Bilhete de Identidade**, escolhida por 22 alunos (96%) como uma actividade de Gostaram muito, o nível mais elevado da escala, a **actividade 1- A análise e exploração do conto O Casamento da Gata** por 21 alunos (91%) e sensivelmente o mesmo número de alunos disseram também ter gostado muito de tarefas relacionadas com a exploração de

imagens (passado e presente) e linhas de tempo **integradas na actividade 6- Fio da História: Dia-a-dia da família**, tanto como tarefas mais lúdicas como a construção do puzzle com as estações do ano.

Quadro n.º 16 - Avaliação pelos alunos das actividades realizadas no 1.º ano estudo final 2004-2005

Actividades	Tarefas	G. M.	G.	G. P.	N. G.	N. R.
1- O casamento da gata	Análise e exploração do conto	21	0	1	0	1
	Sequencializar imagens e recontar o conto	19	1	1	1	1
	Desenhar uma parte da história	17	4	0	1	1
2- Árvore genealógica	Construção da árvore genealógica	19	2	1	1	
3- Linha de tempo	Construção da "minha linha de tempo"	19	0	2	2	
4- Bilhete de Identidade	Construção do Bilhete de Identidade	22	0	0	1	0
5- Conto "O João e as Aves"	Exploração do conto	17	5	1	0	0
	Sequencializar as imagens do conto	18	3	1	1	0
	Construção do puzzle com os meses e as	20	3	0	0	0
6- Fio da História: Dia-a-dia da família	Exploração de imagens de diferentes tipos de família (passado/presente)	20	1	2	0	0
	Brainstorming do conceito família	19	3	1	0	0
	Explorar a história do dia do João	16	6	1	0	0
	Explorar linhas de tempo (do dia e da semana do João)	20	2	1	0	0
	Fio da História- construção da biografia dos membros da família	18	2	1	2	
	Fio da História- programar o dia-a-dia da família	16	5	0	1	1

(G.M. - Gostei Muito; G. – Gostei; G. P. – Gostei Pouco; N. G. – Não Gostei; N. R. – Não Responde)

Reflecte-se também nesta avaliação que as actividades cujo execução e êxito dependeram do contributo dos pais e encarregados de educação ao nível do facultar de informação e materiais (fotografias da família) quando este não se verificou contribuiu para que estas não tenham sido do seu agrado, como se compreende e tenham mesmo indicado não terem gostado de construir a sua árvore genealógica e a sua linha de tempo.

Não se detectou grandes diferenças entre as actividades que tinham uma componente lúdica das que exigiam uma maior concentração, pois a estas estava também associado o uso de imagens, como por exemplo em tarefas de sequencialização de imagens e reconto a partir destas, ou simplesmente de exploração de imagens.

Curiosamente ao contrário do que seria de prever tarefas mais livres como a de desenharem um episódio do conto não foram das mais escolhidas, o que permite concluir que nem sempre actividades mais livres e criativas como o desenharem são as preferidas das crianças.

Verificámos que num dos alunos existiu um menor interesse por actividades de sequencialização, porque foi consistente indicando ter gostado pouco de ordenar as imagens do conto do *João e as aves* e explorar linhas de tempo (do dia e da semana do João).

Detectámos também que as tarefas que implicavam aprendizagem cooperativa, quer em pares quer em grupos, foram menos preferidas, como por exemplo na **actividade 6- Fio da História: Dia-a-dia da família**, na tarefa de construção da biografia dos membros da família e de programar o fim-de-semana da família, não sendo as mais valorizados e do agrado de alguns alunos, isto porque nem todos revelaram ainda capacidades de colaboração por imperar ainda nesta faixa etária o individualismo.

Um dos alunos revelou uma atitude que nos pareceu eventualmente pouco criteriosa, pois para ele muitas das actividades não foram do seu agrado, não tendo gostado das três primeiras actividades em que se incluía a construção da sua árvore genealógica e a sua linha do tempo e a exploração de um conto, mas em contrapartida gostou muito das restantes.

No 2.º ano procederam à avaliação (quadro n.º 17 na página seguinte) todos os alunos da turma (24 alunos). A mesma turma (ano lectivo de 2005-2006) demonstrou ser mais criteriosa na avaliação das actividades, sendo maior o número de alunos a hierarquizar e pontuar de maneira diferente as actividades, distinguindo as que gostaram muito, das que gostaram, ou até gostaram pouco e não gostaram, sendo menor assim a uniformidade das pontuações em relação ao 1.º ano.

Pelos resultados das suas pontuações concluímos que são as actividades que implicam uma exigência ao nível da escrita que são as menos agradáveis e valorizadas pelos alunos, por exemplo o terem que preencher uma ficha com dados pessoais, uma ficha de exploração do conto das estações do ano, construir uma narrativa ou até mesmo o preencher em casa a ficha do objecto do museu da família.

Quadro n.º 17 - Avaliação pelos alunos das actividades realizadas no 2.º ano estudo final 2005-2006

Actividades	Tarefas	G.M.	G.	G. P.	N. G.	N. R.
1- Conhecer-me melhor e conhecer o meu passado	Completar linha de tempo pessoal	16	7	1		
	Explicar a minha linha de tempo	10	8	3	2	1
	Preencher ficha pessoal	14	5	5		
2- A lenda de S. Martinho	Explorar a lenda	19	4	1		
	Pintar, sequencializar e recontar a partir das imagens a lenda	20	3	1		
	Comparar as duas versões da lenda	12	9	3		
3- Trabalhar o conceito de tempo	Brainstorming do conceito de tempo	17	4	3		
	Explorar o esquema cíclico com as estações e meses do ano	10	8	3	3	
	Construir puzzle com os meses do ano	17	3	2	1	1
	Completar esquema com os aniversários	19	3			1
4- Contos das estações do ano	Exploração em grupo do conto	16	5	2		1
	Preencher ficha de exploração do conto	10	8	4	1	1
	Completar a linha de tempo com as estações do ano	16	3	4	1	
5- Trabalhar unidades de tempo	Uso do calendário	17	5	2		
	Explorar diferentes tipos de calendário	15	6	2	1	
	Localizar no calendário as datas de nascimento	17	4	1	1	
	Ficha de trabalho sobre o calendário	17	3	3		1
6- Conhecer melhor a família	Preencher questionário da família	18	4		1	1
	Entrevistar um familiar	17	4	3		
	Construção de narrativa comparativa da sua infância e de um familiar	17	2	4	1	
	Completar árvore genealógica	18	6			
	Localizar no calendário datas importantes da família	18	4	2		
	Desenhar por ordem os familiares	17	5	1		
7- Construção do museu dos objectos da família	Entrevistar os pais sobre o objecto	20	3			1
	Preencher ficha do objecto em casa	16	6	1		1
	Preencher ficha de caracterização do objecto	21	2			1
	Montar o museu	21	2			1
	Ordenar os objectos por idade	18	4	1		1
	Preparar a abertura do museu	19	4			1

(G.M. - Gostei Muito; G. – Gostei; G. P. – Gostei Pouco; N. G. – Não Gostei; N. R. – Não Responde)

Também tarefas que exigiram uma participação mais activa de todos os alunos não foram muito do agrado da maioria, por se tornar talvez repetitiva, ao terem que

explicar por exemplo a sua linha de tempo (**actividade 1 - Conhecer-me melhor e conhecer o meu passado**).

Actividades de aprendizagem cooperativa, quer em pares quer em grupos, passaram a ser mais valorizadas pelos alunos, revelador de competências desenvolvidas nesta área relacionada com o trabalho colaborativo, embora em alguns grupos seja ainda visível o individualismo e a liderança dentro do grupo.

Persiste ainda algum desagrado, embora menos acentuado (gostei pouco em vez de não gostei) por parte de poucos alunos em relação a actividades associadas ao conhecimento de si e da sua família, do seu passado pessoal e familiar (**actividade 6- Conhecer melhor a família**), mudança que reflecte também o ter-se já verificado neste ano uma colaboração mais empenhada dos encarregados de educação.

Actividades que implicaram uma maior directividade pedagógica da investigadora como aconteceu na **actividade 5- Trabalhar unidades de tempo** pelo questionamento directo a partir de esquemas temporais e associadas ao calendário, como por exemplo explorar o esquema cíclico com as estações e meses do ano e explorar diferentes tipos de calendário também não foram das mais escolhidas, e mesmo avaliadas como de pouco agrado e até de não terem mesmo gostado delas por três alunos em relação à exploração do tempo cíclico. No entanto, quando na **actividade 3- Trabalhar o conceito de tempo**, trabalharam estes conteúdos através de estratégias que valorizavam o papel do aluno na construção do conhecimento com recurso a uma componente mais lúdica, como por exemplo a construção de puzzles sobre os meses e estações do ano (em forma cíclica ou linear) a atitude foi diferente, ou em relação à construção de linhas de tempo, estas tarefas foram mais valorizadas e pontuadas, como na **actividade 4 - Contos das estações do ano**, na tarefa de completar a linha de tempo com as estações do ano. No entanto, a dificuldade da tarefa para alguns alunos em realizar esta linha de tempo foi uma das causas que terá levado a que quatro alunos tenham gostado pouco de a realizar.

Salientámos já que dentro de cada actividade variou a avaliação atribuída às várias tarefas, assim também na **actividade 2- A lenda de S. Martinho**, que foi uma das actividades de maior agrado da turma, 20 dos 24 alunos (83%) disseram terem gostado muito de a explorar, mas só metade dos alunos disseram o mesmo em relação à tarefa de compararem as duas versões, que implicava uma maior concentração por parte dos alunos e de registo escrito das semelhanças e diferenças, o que explica que três alunos tenham gostado pouco de o realizar.

Pudemos verificar que a actividade de maior agrado foi a **actividade 7- Construção do museu dos objectos da família**, pontuadas por 21 alunos (88%) as tarefas de elaboração da ficha de caracterização que acompanha o objecto no museu e a montagem do museu como tendo gostado muito de as realizar. Dentro desta actividade há diferenças entre as várias tarefas realizadas, gostaram também muito de entrevistar os pais para obterem informação sobre os seus objectos e pesquisar mais informação sobre os mesmos. Gostaram um pouco menos de montar o museu, um pouco menos preparar a abertura do museu e sequencializar os objectos por idade.

Na entrevista realizada no final do ano alguns alunos explicaram porque escolheram esta actividade como sendo a que gostaram mais de realizar. Vários alunos destacam que com esta actividade aprenderam sobre o passado, os objectos que se usavam e que agora já não se usam, ou mesmo procurarem referências temporais para datá-los, como por exemplo o referem alguns alunos:

Porque assim sei o que é no passado (Ana);

As peças quantos anos é que tinham, para que é que serviam (Roberto);

Aprendi coisas antigas, que aquele ferro era o mais antigo (Silvério);

Porque tinha coisas antigas para nós sabermos como é que era o passado, o que se usava no passado. No presente já não usamos o que está aqui (Alberto);

Porque aprendi mais coisas do passado (Mafalda).

Alguns alunos realçam mesmo as várias etapas que tiveram que realizar:

Porque achei divertido trazer assim peças antigas. Gostei de ver as peças que os outros meninos trouxeram. Escrever aqueles papelinhos, escolher o nome para o museu (Filipa);

Porque tivemos que preencher as fichas. E tivemos que montar. Montar foi mais fixe (Rita).

Um dos alunos destaca a visibilidade desta actividade na comunidade:

Porque gostei muito de ver as peças e meter as coisas lá e gostei de ver muitas pessoas a ver o museu (José).

As outras duas actividades escolhidas como preferidas foram, a da árvore genealógica (duas alunas) e a Lenda de S. Martinho (dois alunos). A importância da preservação da memória familiar é realçada pela Catarina em relação à árvore genealógica ao justificar esta escolha: *A que mais gostei foi a da árvore genealógica, porque mostrava os meus avós*, assim como pela Daniela: *Porque assim lembro-me de todos os meus avós que morreram*. Os que escolheram a lenda de S. Martinho não

apresentaram justificação, o Filipe provavelmente por a associar a uma época histórica referida aquando da sua exploração, embora na entrevista não o tenha dito.

Quadro n.º 18 - Avaliação pelos alunos das actividades realizadas no 3.º ano estudo final 2004-2005

Actividades	Tarefas	G. M.	G.	G. P.	N. G.	N. R.
1- Conto Bisavô-Bisavô	Análise e exploração do conto	12	13			
	Recontar a história	15	9	1		
	Construção e análise da linha de tempo	18	7			
2- Árvore genealógica	Preenchimento do questionário	13	10	1	1	
	Construção da árvore genealógica e esquema genealógico	21	4			
3- Conhecimento do passado da minha família	Construção da linha de tempo da família	18	4	2		1
	Localização no mapa a naturalidade de pais e avós	15	6	2	1	1
4- A vida quotidiana no tempo dos avós	Entrevista a um familiar	21	3	1		
	Exploração de fotografias antigas de família	10	12	1	1	1
	Biografia de um familiar	9	11	4	1	
	Construção de puzzles sobre brinquedos do passado	19	3		1	2
5-Lenda do galo de Barcelos	Exploração de imagens de Barcelos (passado e presente)	16	6	2	1	
	Exploração da lenda	19	4	1		1
	Comparar duas versões da lenda	11	12	2		
6- Braga (passado e presente)	Comparar duas imagens de Braga (séc. XIX e actual)	12	10	3		
	Sequencializar imagens de espaços de Braga	15	7	1	2	

(G.M. - Gostei Muito; G. – Gostei; G. P. – Gostei Pouco; N. G. – Não Gostei; N. R. – Não Responde)

Relativamente ao 3.º ano todos os alunos da turma (25 alunos) realizaram a avaliação das actividades implementadas no ano lectivo de 2004-2005. Pela análise do quadro n.º 3 podemos verificar que estes alunos foram bastante criteriosos e rigorosos na avaliação das actividades, demonstrando que são capazes de hierarquizar as suas preferências e pontuar de maneira diferente as actividades, havendo até um certo equilíbrio entre as que disseram terem gostado muito e as que gostaram, permitindo uma melhor diferenciação na selecção das actividades mais preferidas.

Comprovámos que os alunos preferiram actividades relacionadas com o conhecimento familiar, associado ao passado familiar, pois 21 alunos (84%) consideraram que gostaram muito de construir a sua árvore genealógica de gerações e

árvore genealógica dos quatro costados, assim como entrevistar um familiar e conhecer melhor o seu passado, como foi a sua infância para a compararem com a deles, tarefas integradas na **actividade 4- A vida quotidiana no tempo dos avós**. No entanto a redacção da biografia do seu familiar a partir da entrevista não foi uma tarefa que tenha agrado muito, sendo mesmo de todas as tarefas realizadas a menos pontuada com gostei muito, e quatro alunos disserem mesmo ter gostado pouco e um aluno não gostou mesmo nada. Mais uma vez se constata que tarefas que implicam escrita são menos apreciadas pelos alunos, mesmo associadas a temáticas que eles gostaram muito.

Verificámos que algumas tarefas secundárias, mas que eram estritamente necessárias para a concretização das actividades, também não foram muito valorizadas, nomeadamente o preenchimento do questionário com dados da família para a construção da árvore genealógica e linha de tempo, e o localizarem em mapas a naturalidade dos seus familiares. Actividades e tarefas associadas a localização temporal, nomeadamente a localização de acontecimentos em linhas de tempo, quer associadas ao conto, quer na construção da linha de tempo da sua família foram muito pontuadas, 18 alunos (72%) gostaram muito de as realizar.

Menos entusiasmo transpareceu em actividades em que tiveram que explorar imagens/fotografias, principalmente quando associadas a estas tiveram que preencher fichas com registo de observações, como aconteceu na **actividade 6- Comparar duas imagens de Braga (séc. XIX e actual)** tendo mesmo três alunos gostado pouco de o fazer, apesar de cerca de metade da turma ter gostado muito.

Também a exploração de imagens de famílias, umas antigas e outras recentes, integrada na **actividade 4- A vida quotidiana no tempo dos avós**, não foi muito valorizada. Não se verificou o mesmo na exploração de imagens associadas a tarefas de sequencialização que foi do agrado de mais de metade da turma, como por exemplo em relação à exploração e sequencialização de imagens de Barcelos e também na actividade sobre Braga (passado/presente) quando sequencializaram imagens de dois espaços em Braga, em que mobilizaram e aplicaram noções temporais, como a de duração/intervalo de tempo e de datação pela utilização do sistema convencional de datação. Constatou-se que relativamente à **actividade 6- Braga (passado e presente)** os alunos que menos gostaram de a realizar foram coerentes, havendo assim uma consonância na avaliação em relação às duas tarefas, pontuando-as da mesma maneira.

Em relação aos dois tipos de narrativas (conto e lenda) a preferência recaiu sobre a exploração da lenda (**actividade 5 - Lenda do galo de Barcelos**) sendo esta uma das

actividades mais valorizadas pelos alunos da turma, 19 alunos (76%) gostaram muito de a realizar, no entanto também neste 3.º ano na tarefa de comparar as duas versões da lenda, há um certo equilíbrio entre os que disseram ter gostado muito e os que gostaram, situação semelhante se verificou em relação à exploração do conto *Bisavô e Bisavô* neste mesmo ano.

É nítido que neste ano de escolaridade há actividades que são mais valorizadas não pela sua temática mas principalmente pela estratégia utilizada, e não foram só as mais lúdicas que foram mais do seu agrado, também as que exigiam por vezes raciocínios mais complexos foram também as mais estimulantes e gratificantes para eles. Também neste ano de escolaridade se notou que as actividades que implicavam escrita foram as menos apreciadas, com excepção da entrevista ao familiar em que tiveram também que a escrever. Numa das sessões recordei que um dos alunos disse ter adorado aquela aula porque não teve que escrever nada.

Quadro n.º 19 - Avaliação pelos alunos das actividades realizadas no 4.º ano estudo final 2005-2006

Actividades	Tarefas	G. M.	G.	G. P.	N.G.	N. R.
1 - Povos que habitaram Braga e a Península Ibérica	Explorar linha de tempo com os povos que habitaram a P.I.	7	17	1		
	Explorar imagens	13	11	1		
	Preparar visita de estudo ao museu e às ruínas	15	9	1		
	Assistir à palestra sobre Bracara Augusta	17	7	1		
	Visita de Estudo ao Museu D. Diogo de Sousa	21	3	1		
	Visita de Estudo às Ruínas do Alto da Cidade	19	4	2		
	Elaborar cartaz síntese sobre a visita	8	15	1		
	Elaborar diário da visita de estudo e desenho	6	18	1		
	Trabalhar em grupo sobre a vida quotidiana na época dos romanos	19	5	1		
	Redigir texto em grupo sobre um tema da vida quotidiana	11	11	3		
2 - Lenda de Egas Moniz	Explorar lenda de Egas Moniz	13	11	1		
	Comparar as duas versões da lenda	11	13	1		
	Construir em grupo um diálogo entre Egas Moniz e D. Afonso VII	13	11	1		
3 - Banda desenhada sobre os descobrimentos	Explorar a banda desenhada sobre os descobrimentos	15	7	2	1	

	Redigir carta de Vasco da Gama a D. Manuel	15	7	3		
	Construir mapa com as etapas da expansão	15	8	2		
	Completar linha de tempo com etapas da expansão	13	11	1		
	Explorar a genealogia de D. João II	18	5	2		
	Explorar imagens sobre as especiarias	15	6			4
	Visualizar e cheirar várias especiarias	17	1	1		6
	Localizar no mapa a origem das especiarias	11	6	2		6
	Explorar imagem sobre a vida na época dos descobrimentos	13	12			
4 - Visita de estudo ao Museu dos Biscainhos	Preparar a visita de estudo ao museu dos Biscainhos	13	10	2		
	Visita ao Museu dos Biscainhos	22	3			
	Elaborar cartaz síntese sobre a visita de estudo	11	10	4		
	Redigir o diário sobre a visita de estudo	9	11	4	1	
5 - A imprensa local	Explorar na imprensa local acontecimento político do século XX	11	13	1		
	Preencher uma ficha de análise sobre a notícia	14	10	1		
	Explorar imagem de Braga associada a um acontecimento político	16	7	1	1	
	Construir linha de tempo do século XX-XXI	18	7			
6 - Linha de tempo do século XI-XXI	Linha do tempo do século XI-XXI sobre vida quotidiana	24	1			

G.M. - Gostei Muito; G. – Gostei; G. P. – Gostei Pouco; N. G. – Não Gostei; N. R. – Não Responde)

No 4.º ano, pela análise do quadro n.º 4, podemos verificar que de todas as actividades sobressai a última actividade - **Linha do tempo do século XI-XXI sobre a vida quotidiana**, que funcionou como uma síntese do projecto desenvolvido ao longo do ano valorizada como de muito agrado por todos os alunos, excepto por um que disse ter gostado apenas. Este comportamento avaliativo poderia pensar-se ter sido influenciado por esta ter sido a última actividade que realizaram, mas a justificação dada pelos alunos levou-nos a mudar de opinião porque vários alunos disseram ter sido esta a actividade que preferiram apesar de ter sido uma das que consideraram mais difíceis de concretizar, o que evidencia que nem sempre o que lhes é mais difícil e que exige maior concentração e reflexão é menos valorizado como o que aqui se comprovou. Vários alunos assim o referem como podemos constatar nas suas justificações:

Porque acho que foi interessante desde que começamos até agora, pôr tudo por ordem, as fotografias, a analisá-las e tentar descobrir de que século era e as bandeiras. As primeiras não eram muito fáceis, depois as de cima já eram mais fáceis porque nos podíamos guiar pelas de baixo (Mariana);

Gostei mais da parte de baixo, de organizar as fotografias (Alberto); Era a mais difícil, mas ao mesmo tempo divertíamo-nos a ver onde ficavam as imagens e ao mesmo tempo víamos como era naquele tempo (Guilhermina);

Gostei mais da última, que foi pôr as imagens por ordem nos séculos. Gostei, porque nos lembrou a memória (Catarina);

Porque achei mais interessante do que as outras. Foi mais difícil de colocar a parte de baixo. Eram quase iguais (Júlio);

Porque eu gosto de saber em que tempos se passaram. Que tipo de bandeiras é que foram e em que século (Irene).

Muitos alunos começam a valorizar a importância da cronologia para a História e daí destacarem ser importante saber quando os acontecimentos ocorreram, em que século e em que contexto, e através da sequencialização das imagens identificarem mudanças ao longo dos tempos.

Neste projecto comprovou-se que as visitas de estudo, pelo contacto directo que proporcionam com vestígios do passado, são das estratégias pedagógicas mais valorizadas pelos alunos. Neste ano foram realizadas três visitas de estudo, no mesmo dia ao Museu D. Diogo de Sousa e às Termas do Alto da Cidade integradas na **actividade 1- Povos que habitaram Braga e a Península Ibérica** e a outra ao Museu dos Biscainhos (**actividade 4**).

Constatou-se que entre as duas primeiras visitas preferiram a visita ao Museu D. Diogo de Sousa, por terem observado não só vestígios, artefactos e variadas fontes do passado, mas também todo o processo técnico realizado por técnicos para a reconstrução desses vestígios para poderem ser depois estudados. Vários alunos justificam esta opção pelo contacto directo que esta visita lhes proporcionou e o que aprenderam sobre o passado:

Porque vimos com os próprios olhos, vimos as ruínas, vimos as pessoas a tentar reconstruir os vasos, vimos muitas coisas (Anabela);

Porque acho que foi interessante ver as ruínas de casas antigas. Ver como é que funcionavam as casas antigas (Tiago);

Porque nunca tinha ido lá. [Gostei] daquilo tipo pedras, que as pessoas antigamente usavam como facas para cortar os alimentos. Porque tinha coisas mais interessantes, que eu nunca tinha visto, porque as ruínas eu já tinha visitado mais vezes (Ricardo);

Porque eu gosto de saber como foi o nosso passado e gosto mais de saber as coisas do que ler (Isidro);

Porque fiquei a ver coisas novas e aprendi outras coisas (João Miguel);

O Marco Ângelo justifica porque preferiu visitar as Termas do Alto da Cividade: *Porque vi como eram os balneários, como é que eles relaxavam.*

Há um grupo considerável de alunos (cinco alunos) que escolheram como actividade preferida a **Visita ao Museu dos Biscainhos (actividade 4)**, tendo sido a que os marcou mais, por ficarem a conhecer como viam as pessoas ricas naquele período, ou do conhecimento adquirido sobre a vida quotidiana daquelas pessoas naquela época:

Gostei de aprender como se vivia antigamente num palácio (Paulo);

Mostrou como eram as cavalariças, as cozinhas, as salas (Duarte);

Porque ficamos a saber porque é que se escolhia o nome do museu, porque é que se escolhia o nome desse palácio. Quem eram as pessoas que o governavam e muitas coisas. É diferente ver as coisas ao vivo (Bernardete);

Mesmo que tenha já lá ido quando estive lá aprendi mais a fundo quando fui com a professora Glória e quando fui com outras pessoas não explicaram muito (Sílvia);

Aprendemos mais coisas sobre a escravidão. Naquele tempo no palácio existiu escravatura (Roberto)

Também no 4.º ano se constata que as tarefas que implicavam escrita foram as menos pontuadas pelos alunos independentemente da estratégia principal da actividade, e sempre muito menos de metade dos alunos é que disseram gostarem muito de as realizar. Isso é evidente por exemplo na **actividade 1- Integrar a História local na História nacional** na realização do cartaz síntese das visitas de estudo, na redacção sobre o diário da visita e na redacção em grupo do texto sobre um tema da vida quotidiana na época romana, assim como na **actividade 4**, na redacção do diário da Visita ao Museu dos Biscainhos e do respectivo cartaz síntese. Esta constatação vem de encontro ao que geralmente os professores vinham referindo, mesmo em relação a actividades escritas integradas com várias estratégias diversificadas. No entanto, quando a redacção de texto escrita esteve associado à imaginação e empatia histórica estas tarefas foram do agrado de mais de metade da turma, como aconteceu em relação à construção do diálogo em pares entre Egas Moniz e D. Afonso VII na **actividade 2 - Lenda de Egas Moniz**, em que 13 alunos (52%) gostaram muito de o realizar e 15 alunos (60%) o disseram também em relação à redacção individual da carta de Vasco da Gama a D. Manuel realizada na **actividade 3 - Banda desenhada sobre os descobrimentos** apesar de vários alunos terem salientado as dificuldades que sentiram aquando da sua realização, o que poderá justificar o facto de três alunos terem gostado

pouco. Alguns autores (Cooper, 1995; Lee, 2003) advogam que este tipo de exercício só deve ser realizado pelos alunos em determinadas condições, quando se trabalhou o tema suficientemente e os alunos dominam conhecimentos históricos suficientes que lhes permitam a construção deste tipo de textos escritos (imaginar o diálogo entre pessoas no contexto histórico da época, imaginar que eram uma personagem histórica da época), pois só assim são capazes, caso contrário até desaconselham a sua realização. No entanto a concretização destes exercícios só se realizaram depois de terem sido abordados conteúdos históricos que lhes permitiram terem alguns conhecimentos históricos para o fazerem. Relativamente aos dois tipos de narrativas usadas, a banda desenhada e a lenda, a banda desenhada sobre a Expansão portuguesa supera ligeiramente em pontuação a lenda de Egas Moniz, tendo gostado muito de a explorar 15 alunos (60%) e 13 alunos (52%) respectivamente. Para o José Filipe a exploração da banda desenhada foi mesmo a sua actividade preferida justificando: *porque eu gosto de ler banda desenhada e as especiarias porque gostei de saber de onde elas vinham para chegar a Portugal e como as transportavam.*

Relativamente à exploração de notícias em jornais antigos integrada na **actividade 5 - A imprensa local**, embora não tenha sido das mais apreciadas, também não obteve reacção negativa, apenas um dos alunos gostou pouco de a realizar, mas o que mais nos surpreendeu foi mais de metade da turma ter gostado muito de preencher a ficha guião, que servia de guia para a exploração da notícia. O procurar evidências históricas neste tipo de fonte primária revelou-se aliciante para alguns alunos, tendo até escolhido esta actividade como a sua preferida dois alunos, como podemos comprovar na entrevista final: *Foi quando trabalhei o movimento das forças armadas. (...) Porque gostei de ver como era os jornais de antigamente (Bruno); Foi a dos jornais, dos acontecimentos políticos, porque achei engraçada e aprendi coisas novas (J. Marco).* Outro factor que poderá ter contribuído para a sua valorização foi o ter sido realizada em grupo, demonstrando a turma ter no final do 4.º ano adquirido competências também a este nível que não as possuía no início do 3.º ano e que lentamente foram trabalhadas e desenvolvidas em várias actividades realizadas ao longo dos dois anos de intervenção.

As estratégias genealogias e linhas de tempos foram também das mais valorizadas e do agrado da maioria da turma, embora tivéssemos constatado que os alunos preferem serem eles a construir as linhas do tempo do que simplesmente explorá-las, como o comprova a diferença na avaliação entre a exploração da linha de tempo dos primeiros

povos que habitaram a Península Ibérica e a construção das linhas de tempo sobre as etapas da expansão e a linha de tempo com as imagens de Braga no século XX-XXI.

Neste ano de escolaridade os alunos estiveram mais sensibilizados e valorizaram mais do que no 3º ano actividades com recurso a mapas, em que se procurou articular o tempo com o espaço, como por exemplo na **actividade 3- Banda desenhada sobre os descobrimentos**, em que tiveram que construir um mapa com as principais etapas da expansão e um outro com a localização dos locais de origem das especiarias.

Também foram encontradas diferenças de avaliação em relação à exploração de imagens, tendo preferido os alunos trabalhar esta estratégia em grupo do que em grande grupo, em parte poderá isto ser justificado por se ter verificado que quando se explorava imagens em grande grupo apenas um grupo restrito de alunos tendia a participar, apesar de a investigadora por várias vezes procurar contrariar esta situação questionando alguns alunos directamente.

Concluimos que no 4.º ano a avaliação das estratégias e actividades implementadas não parecem ter estado directamente relacionadas com aspectos lúdicos, ou com o serem mais fáceis ou mais agradáveis, mas sim com o que estas lhes possibilitaram em termos de aprendizagem acerca do passado e melhor contribuíram para desenvolver a compreensão histórica.

10.2. Papel da família e avaliação do projecto pela comunidade

10.2.1. Papel da família

Procurou-se analisar ao longo do projecto e na implementação das várias actividades qual o papel e contributo da família através da sua colaboração para a construção do conhecimento histórico dos seus educandos, pelo apoio na recolha de informação relativa à história e passado da sua família, na ajuda prestada no preenchimento de questionários com dados pessoais, nas entrevistas realizadas, nas conversas informais, no facultar de fotografias, objectos, materiais diversos, disponibilidade manifestada, etc.

Assim para este item estruturam-se duas grandes categorias:

- **colaboração da família** em que incluímos todas as referências a situações de apoio, ajuda, incentivo e interesse por parte da família, prestadas nas várias actividades;

- **não colaboração**, quando identificámos desinteresse, não apoio da família quando solicitada a sua participação, condicionando a exequibilidade da participação dos seus educandos em algumas actividades em que a sua colaboração era necessária e que de certa forma condicionaram os resultados obtidos.

Ao longo da implementação do projecto para várias actividades se pediu a colaboração dos pais, sempre através de pedido por escrito com antecedência, indicando-se os materiais solicitados (fotografias, preenchimento de questionários, trazer objectos, realizar entrevistas, etc.), explicitando-se os objectivos das actividades e garantindo-se sempre a confidencialidade dos dados.

No 1.º ano duas das actividades cujo êxito dependia em parte da colaboração dos encarregados de educação foram a **actividade 2 - Construção da árvore genealógica** e a **actividade 3- Sequencialização de vários momentos da sua evolução**, para estas actividades teriam que seleccionar as fotografias para a construção da árvore genealógica e para a sua linha do tempo e recolher informação sobre os membros da sua família mediante o preenchimento de um questionário. De um total de 24 alunos, cinco não trouxeram as fotografias e não preencheram o questionário. Confrontei-os com o facto e justificaram que os pais não lhes tinham arranjado as fotografias, que as tinham pedido, mas que se esqueciam sempre de as trazer, outros informaram que não tinham fotografias, o caso de dois irmãos que viviam com a avó. Outros alunos também não trouxeram todas as fotografias para a sua árvore genealógica, por se encontrarem a viver com um dos progenitores e contactarem menos com um dos lados da família. A falta de colaboração dos pais em ajudá-los nessa recolha e em facultar-lhes informações e fotografias dos membros da sua família condicionou a realização de certas tarefas, que tentámos minimizar com o desenharem os membros da sua família, excepto em relação a eles, cuja fotografia possuíam tirada na escola. Dois destes alunos vivem com a avó e dizem não terem fotografias. A professora revelou-nos que os pais e encarregados de algumas destas crianças nunca vêm falar com ela, nem mesmo comparecem nas reuniões. A falta de acompanhamento e interesse na educação pelos seus educandos é uma constatação. Relativamente a este problema na entrevista realizada no final do ano a professora Patrícia informou das reacções e colaboração que obteve por parte dos pais em relação a este projecto:

Dos pais, da parte de alguns podia ter sido mais, principalmente quando lhes foi solicitado determinado material. Houve alguns que acabaram por não trazer. Apesar da insistência, de estar sempre a pedir, na reunião de pais, de mandar recado pelos meninos, alguns acabaram por não enviar o material que lhes foi pedido. (entrevista à professora Patrícia em 08-06-05)

A professora da turma procurou justificar este comportamento de alguns pais apresentando dois motivos diferentes:

Eu acho que há dois motivos: um é porque as pessoas às vezes não querem perder um bocadinho de tempo com isto, acho que não vale a pena; o outro motivo, é como foi pedido fotos de família há pessoas que não gostam de expor a própria família, acho que é um bocado por aí. Penso eu, de um ou outro, porque é que é preciso levar as fotografias para a escola da nossa família. Não gostam de expor, acham que é uma coisa íntima e que depois vai ficar exposto na escola e não querem. Por motivos que nós se calhar não percebemos porquê. (entrevista à professora Patrícia em 08-06-05)

No 2.º ano, na mesma turma, retomámos novamente as linhas de tempo (actividade 1) iniciada no 1.º ano e completaram-nas com dados do questionário. Fizeram o mesmo em relação à sua árvore genealógica (integrada na actividade 6). O professor da turma constatou que no dossier da turma faltavam cinco linhas de tempo e árvores genealógicas por as terem levado no ano anterior para mostrar em casa e completar mas que não as tinham trazido de volta. Foi com agrado que verifiquei que dos cinco alunos que não tinham trazido no ano anterior as fotografias, dois alunos trouxeram as fotografias para completarem a linha do tempo e a sua árvore genealógica, no entanto três alunos continuaram a não trazer as fotografias, uma aluna por a mãe não se mostrar muito interessada pelo acompanhamento da sua educanda, e os dois irmãos por estarem ao cuidado da avó.

Na actividade 6 - *Conhecer melhor a família*, fiquei muito surpreendida com a colaboração de alguns encarregados de educação alguns que até aqui pouco tinham apoiado os seus educandos, começaram a fazê-lo, enviando várias fotografias, o que permitiu completar a linha de tempo e a árvore genealógica. Pude constatar que o projecto e o envolvimento dos alunos condicionaram também a atitude de alguns encarregados de educação que passaram a revelar interesse pelas actividades escolares dos seus educandos, e em particular por este projecto. Foi o que se passou em concreto pelo contributo agora da Encarregada de Educação, a avó dos dois irmãos, o Tinoco e o Daniel, tendo mesmo registado no diário de aula de forma emocionada esta situação:

Quando entrei na sala de aula, alguns alunos apontaram para as fotografias que tinham trazido e diziam ao mesmo tempo: *Professora eu trouxe as fotografias*. O que mais me emocionou foi a alegria e o entusiasmo demonstrado pelos dois irmãos, o Tinoco e o Daniel que nunca tinham trazido fotografias para as outras actividades e pela primeira vez a avó deles tinha enviado várias que permitia que completassem também a sua árvore genealógica. (D. A. 2.º ano 09-03-06)

Nesta actividade tinha-se pedido para trazerem duas fotografias da sua família, uma antiga antes de eles terem nascido, e uma outra actual em que eles já estivessem. De um total de 24 alunos apenas metade trouxe fotografias para as explorarem. Um dos problemas deste tipo de actividade prendeu-se com o facto de nem todos trazerem fotografias de famílias, sendo necessário salvaguardar esta situação para que todos possam trabalhar. Esta situação foi acautelada na medida em que já no estudo exploratório nos tínhamos deparado com este problema, para além de termos constatado que mesmo alguns alunos que as trouxeram não serem as mais adequadas, tendo-se optado nesses casos por facultar duas imagens de famílias por nós seleccionadas, uma antiga e outra recente.

Foi na última actividade do 2.º ano na 7.ª actividade - O fio da história: *Construção do museu dos objectos da família na sala de aula*, que se verificou o maior envolvimento dos encarregados de educação com este projecto nesta turma, quer pela selecção dos vários objectos enviados, quer pela ajuda no preenchimento do questionário sobre o objecto, assim como pela conversa que tiveram com os seus educandos respondendo às questões que estes lhes colocavam sobre informações acerca dos objectos para compreenderem a importância e significância destes para a família no passado e actualmente. Os pais aderiram muito bem a esta actividade, permitindo que os seus filhos trouxessem para a escola objectos pessoais antigos e alguns deles de valor. A colaboração dos encarregados de educação foi exemplar, apenas um aluno não trouxe nenhum objecto, e alguns dos alunos em contrapartida trouxeram vários. Constatámos que o projecto contribuiu também para um maior envolvimento dos encarregados de educação, e mesmo aqueles que nunca tinham contribuído quando eram solicitados a colaborar o fizeram, talvez tenha contribuído para isso o pedido ser muito específico, para além de se evidenciar um maior interesse pelas actividades dos educandos neste projecto. Comprovámos tal como Singer e Singer (2004) afirmam que este tipo de estratégia, pela procura de objectos relevantes da família para o museu, promove o sentido de comunidade na sala de aula. Nem todos os alunos tinham preenchido o questionário, mas diziam saber toda a informação que lhes tinha sido transmitida na

entrevista, o que se comprovou pois foram capazes de completarem a ficha de caracterização do objecto. A maior inter-acção escola-família reflectiu-se principalmente nesta última actividade, em que os alunos se empenharam para que os encarregados de educação pais e avós visitassem o museu da sala de aula, tendo para isso elaborado expressamente convites, para verem o trabalho desenvolvido e que reflectia muito do apoio que tinha sido dado pelas suas famílias. Alguns pais e avós quando visitaram o museu não deixaram de produzir comentários avaliando indirectamente o contributo deste projecto para a valorização do estudo do passado, da preservação desse passado, da valorização e significância histórica e pessoal de alguns desses objectos. O avô de um dos alunos quando visitou o museu ficou maravilhado com o museu e a diversidade de objectos que o levou a comentar: *se soubesse que era para se realizar algo tão importante para eles teria mandado mais objectos e até mais interessantes do que o que meu neto trouxe. Fui eu que lhe dei a lanterna dos caminhos-de-ferro.*

Era geralmente no final do dia que os encarregados de educação e especialmente avós quando os iam buscar à escola visitavam o museu. O professor da turma informou-nos que em cinco dias mais de metade dos pais e também muitos avós já o tinham visitado. Realça nesta actividade o sentido de comunidade partilhada entre várias gerações, filhos, pais e avós concluindo: *E a reacção é do mais positivo que posso dizer, foi muito importante eles falarem com os filhos ou netos, contar-lhes a história dos próprios objectos.*

Nos vários dias em que estive na sala o museu para ser visitado, alguns alunos não quiseram deixar de justificar o facto de alguns pais ainda não terem visitado o museu por estarem a trabalhar, mas que iriam fazer tudo para que ainda o pudessem ver, daí o pedido dos alunos e dos pais para que o museu na sala de aula se mantivesse mais dias, porque era algo que queriam partilhar com eles e com toda a comunidade escolar.

O próprio incidente crítico programado, o desaparecimento de um objecto valioso, levou os alunos a informarem os pais e encarregados de educação sobre o ocorrido, envolvendo-os indirectamente no desenrolar do fio da história. O professor da turma teve a preocupação de informar que se tratava de uma actividade e que tinha tudo sido planeado no âmbito do incidente crítico. Ficaram admirados e compreenderam plenamente as intenções subjacentes ao incidente.

O professor da turma na entrevista realizada no final do ano realçou a importância desta actividade para o reforço da relação escola-família ao afirmar:

A actividade mais marcante pelo seu aspecto visual, pelo seu aspecto organizacional e de contributo escola, família, foi a da construção do museu. Ainda há pouco tivemos dois avós que foram lá. Ficaram muito satisfeitos. Foram os avós do Roberto. Acho que esta relação escola-família, comunidade foi muito importante. Eu acho que foi a actividade mais marcante, em que eles se empenharam mais e viram o fruto do seu empenho, às vezes eles tem pouco a sensação do que fazem, ou por ser tudo escrito ou mais oral. (entrevista ao professor João 11-05-06)

Em relação ao projecto na sua globalidade o professor conclui na sua entrevista que no 2.º ano os pais e encarregados de educação se envolveram bastante, afirmando na entrevista: *Em relação aos pais todo o feedback que recebi deles foi tudo do melhor. A impressão deles foi muito positiva, houve um empenho, poucos alunos não participaram.* Esta atitude contrasta um pouco com a posição de alguns pais e encarregados de educação que no 1.º ano estavam pouco receptivos em colaborar com o que se lhes era solicitado. O projecto que desenvolvemos mudou também a atitude e a relação entre escola-família. Muito do que foi realizado neste projecto foi exposto na semana cultural aberta a toda a comunidade, podendo os pais e encarregados de educação apreciar os trabalhos realizados pelos seus educandos neste projecto e noutros desenvolvidos pela turma. Muitas dessas actividades foram fotografadas. E no jornal da escola saiu mesmo uma notícia sobre o museu de sala de aula criado por esta turma.

Em relação ao 3.º ano para várias actividades solicitou-se a colaboração dos pais e encarregados de educação, nomeadamente para a actividade 2 – **Construção da árvore genealógica e dos quatro costados**; para a actividade 3 - **Localizar no tempo (linha de tempo) e no espaço (mapas) factos importantes da família** e para a actividade 4 - **A vida quotidiana no século XX (mudanças no vestuário e divertimentos). As mudanças ao longo dos tempos na minha família.** Para estas actividades pretendeu-se envolver directamente a família e o interesse pelo passado familiar se estendeu a todo o agregado familiar, a memória familiar foi bastante solicitada, assim como alguma investigação realizada com a colaboração da família, nomeadamente o preenchimento do questionário previamente distribuído e a recolha de fotografias quer para a construção da árvore genealógica, quer sobre o passado familiar através da selecção de fotografias da família em diferentes épocas, permitindo-lhes identificar mudanças ao longo dos tempos.

Esta turma revelou-se mais cumpridora que a do 1.º ano, o que é compreensível pois mais facilmente comunicavam os pedidos mas a professora Mariana também

informou que foi preciso insistir com alguns alunos que constantemente se esqueciam de trazer as fotografias ou mesmo o questionário preenchido com a ajuda dos pais. A maioria dos alunos disseram não ter tido dificuldade em seleccionar as fotografias ou no preenchimento do questionário, no entanto outros alunos afirmaram não terem conseguido trazer tudo que era necessário, principalmente a dificuldade em obter fotografias dos avós, por alguns já terem falecido, ou de responder a todas as questões do questionário. Outros alunos em contrapartida demonstraram ter tido um grande apoio por parte dos pais e familiares que se envolveram também neste projecto trazendo até mais do que o que se lhes tinha inicialmente solicitado, por exemplo alguns alunos trouxeram fotografias dos seus bisavós e várias fotografias antigas sobre a vida quotidiana de seus familiares. O levarem os trabalhos realizados para casa para os encarregados de educação os verem contribuiu para que aqueles que tinham lacunas nas fotografias ou na informação a registar as completassem com a ajuda dos pais. Esta estratégia neste grupo turma funcionou muito bem e permitiu obter um *feedback* positivo da parte dos encarregados de educação.

Também no 4.º ano obtivemos bastantes reacções positivas por parte dos encarregados de educação, o que demonstra o acompanhamento e interesse por parte dos pais que iam tecendo vários comentários transmitidos pelos próprios alunos. Registámos isso num dos diários de aula:

O Ricardo Manuel disse ter mostrado à mãe a banda desenhada e que esta comentou que agora era mais fácil do que quando ela estudou porque tinham que saber à “martelada” as coisas. Este comentário da mãe permitiu ao aluno ter a ideia que o ensino era diferente, porque este percebeu que a expressão à “martelada” estava associada à memorização de muitos conteúdos que deveriam saber. A mãe deste aluno reconheceu que o tipo de ensino da História que está a ser implementado através de outras estratégias contribui para uma melhor aprendizagem da História. Sobre este assunto alertei os alunos para que no passado realmente o ensino da História era muito à base de memorização de acontecimentos. (D. A. 4.º ano 10-01-06)

Por iniciativa de alguns encarregados de educação alguns alunos trouxeram para a escola vários contributos, por exemplo na actividade 3 - **A expansão portuguesa a partir da exploração de uma banda** depois de termos explorado na 5.ª sessão várias especiarias, a mãe do Luís enviou pelo filho para a sessão seguinte várias especiarias devidamente etiquetadas que permitiu sistematizar conteúdos trabalhados e conhecer os hábitos desta família pelo recurso de várias especiarias trazendo pimenta preta em grão e em pó, cominhos, açafão, caril. Também o pai da Guilhermina que tem um café

enviou vários pauzinhos de canela e bolachas de canela que costumam acompanhar o café. Mais uma vez foi evidente o envolvimento dos pais no projecto e nos temas que são abordados, colaborando quando solicitados e neste caso por sua própria iniciativa.

Em várias sessões os alunos vão transmitindo as conversas que têm com os pais sobre os temas, conteúdos e as diversas estratégias pedagógicas usadas para a sua implementação. Por exemplo na sessão depois da visita ao Museu dos Biscainhos (actividade 4) a Sara informou-me à entrada da sala que a mãe dela trabalha numa senhora que chegou a conhecer a família dos Condes de Paços de Nespereira e que até chegou a dormir no palácio. Ficou tão entusiasmada com a informação que trouxe, que disse ir saber mais informação e até entrevistar essa senhora para saber mais sobre a família actualmente. Sobre a mesma actividade a Guilhermina comenta que lhe emprestaram um livro sobre o museu dos Biscainhos. Este comentário da aluna vem comprovar que os alunos falam destas experiências pedagógicas em casa, mas também noutros círculos de convívio, com amigos e vizinhos.

A professora da turma no 3.º ano sobre a receptividade dos pais e encarregados de educação ao projecto afirma:

Tenho a salientar que os pais foram impecáveis, aderiram muito, colaboraram muito com os miúdos, e eu acho que isso foi muito bom. Envolveram-se sem dúvida no desenvolvimento do projecto com dados que eles deram e acho que realmente todos nós contribuímos para isso. (entrevista à professora Mariana em 14-06-05)

Esta mesma posição é reforçada ainda mais na entrevista do final do ano no 4.º ano relativamente à receptividade e colaboração dos pais:

Sempre reacções positivas. Abordei sempre este tema em todas as reuniões que fiz com eles. Tive sempre uma recepção positiva da parte deles e um grande empenho. Eles colaboraram muito sem dúvida. Nunca puseram qualquer tipo de problema, tudo que eu pedia para o projecto, eles traziam sempre e até mais do que aquilo que se pedia e portanto acho que toda a comunidade esteve muito receptiva a todas as actividades deste projecto. (entrevista à professora Mariana em 15-05-06)

A professora realça também o retorno do apoio que estes prestaram na visualização dos trabalhos que foram enviados para casa, para dar a conhecer o trabalho desenvolvido no projecto, mas também da importância de o divulgar por toda a comunidade escolar na semana cultural.

10.2.2. Reflexos do projecto na escola

O nosso envolvimento na escola, os relatos e as conversas dos professores das turmas envolvidas contribuiu também para que outros professores procurassem inteirar-se das actividades que iam sendo desenvolvidas com este projecto. As professoras e o professor envolvido no projecto em conversas com os colegas da escola e mesmo em reuniões informavam das várias actividades que eram desenvolvidas pelos alunos das suas turmas. Incentivavam mesmo outros professores com os mesmos anos de escolaridade a implementarem algumas destas “experiências pedagógicas”. Constatámos que o interesse por este projecto extravasou as turmas envolvidas nele, e até mesmo alunos de outras turmas gostavam de ver os trabalhos realizados por estes e mesmo visualizar e manipular alguns dos materiais usados que se encontravam afixadas em placards da sala. A Professora Mariana relatou na sua entrevista que alguns alunos da turma explicavam e colocavam perguntas a alunos de outras turmas quando lhes mostravam os seus trabalhos (cartazes sínteses, linhas de tempo sobre a vida quotidiana ao longo dos tempos) explicando não só os conteúdos históricos trabalhados mas também as estratégias usadas.

Também os professores de outras turmas visitavam as salas e contactavam com os recursos pedagógicos usados (esquemas, linhas de tempo, cartazes, grelhas sínteses, trabalhos realizados pelos alunos). Mas foi especialmente com a construção do museu da sala de aula realizada pelos alunos do 2.º ano que todos os professores e turmas da escola contactaram directamente com o trabalho realizado ao longo deste projecto, tendo o professor João comentado sobre o assunto: *As turmas têm vindo, quase todos os dias, e dias em que vêm até duas e três turmas.*

De uma forma mais estruturada no final do ano na semana cultural os vários trabalhos realizados pelos alunos e recursos pedagógicos utilizados neste projecto foram integrados na exposição no polivalente da escola.

Os vários professores envolvidos no projecto consideraram que a reacção da escola, dos colegas e da comunidade educativa foi bastante positiva, justificada também por ser uma escola que está aberta, receptiva e com uma certa tradição em colaborar com investigadores e em projectos educativos.

10.2.3. Avaliação do projecto por outras instituições envolvidas no projecto (monitores, guias, e técnicos de museus)

Indirectamente fomos recebendo também *feedback* dos reflexos da implementação deste projecto na avaliação realizada por técnicos, guias e monitores que contactaram directamente com os alunos do 4.º ano, mais concretamente, na preparação e visita de estudo ao Museu D. Diogo de Sousa, na visita às termas do Alto da Cividade (integradas na **actividade 1- Trabalho projecto: Integrar a História local na História Nacional**) e na visita de estudo ao Museu dos Biscainhos.

Na 3.ª sessão da actividade 1, o monitor dos Serviços Educativos do Museu D. Diogo de Sousa que realizou a palestra na escola sobre Bracara Augusta reconheceu que os alunos da turma do 4.º ano demonstraram interesse, conhecimentos históricos e capacidade interpretativa que geralmente alunos do mesmo ano não costumam revelar e disse ter já mostrado este diaporama a alunos de vários anos de escolaridade. O trabalho realizado nas sessões anteriores reflectiu-se de forma positiva nesta sessão implementada por um técnico educativo externo ao meio escolar, que indirectamente avaliou o projecto que estava a decorrer com esta turma.

Também aquando da visita de estudo ao Museu D. Diogo de Sousa, as várias técnicas que procederam à visita guiada ficaram deveras admiradas com a curiosidade, o interesse, os comentários, capacidades interpretativas e explicativas, assim como o colocarem constantemente perguntas sobre o que observavam e o procurarem evidências históricas a partir das várias fontes visualizadas. O mesmo foi detectado pela guia da visita às termas do Alto da Cividade tendo comentado mesmo: *Vocês sabem muito!*, ao comprovar que vários alunos revelavam conhecimentos históricos sobre os Brácaros e os romanos que geralmente alunos do 4.º ano não costumam evidenciar. No final da visita também elogiou estes alunos tendo ficado deveras admirada com a atenção, interesse, os conhecimentos históricos e comportamento que demonstraram.

Na visita ao Museu dos Biscainhos a monitora que realizou a visita guiada a esta turma do 4.º ano comentou no final da visita de estudo que ficou encantada com a turma, dizendo mesmo que foi a turma do 4.º ano mais interessante que teve no museu e desejava que aparecessem muitos grupos assim. Informou-nos que estranhou que na marcação da visita não tivesse sido pedido nenhum projecto, mas que depois de contactar com a turma e com a dinâmica da turma percebeu isso. Pediu-me mesmo que gostaria de ver alguns trabalhos que os alunos realizassem relacionados com a visita.

10.3. Avaliação pelos professores envolvidos no estudo

Os professores envolvidos no projecto no final de cada sessão teciam vários comentários avaliando as dificuldades ou facilidades que os alunos sentiram na realização das várias tarefas. Quando alguns alunos revelavam mais problemas na execução das tarefas, procuravam explicações para justificar essas dificuldades, muitas vezes por problemas associados ao pensamento abstracto, outras vezes por não estarem familiarizados com determinados métodos e estratégias pedagógicas, mas também por existirem nas turmas alunos com diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo, alguns alunos precisavam mesmo de um acompanhamento mais individualizado.

No final do ano para uma melhor avaliação do projecto pelos professores envolvidos realizámos uma entrevista semi-estruturada¹⁰⁰ (Anexo 24 e Anexo 25) em que se procurou que respondessem a um conjunto de questões relacionadas com as aprendizagens dos alunos ao nível da compreensão temporal e histórica; das eventuais diferenças de aprendizagem com recurso a estas estratégias pedagógicas em relação a alunos do mesmo ano de escolaridade; das possíveis alterações por parte dos professores envolvidos no projecto no ensino do estudo do Meio Social e especialmente no ensino de História, o que integra de certa forma neste projecto características de investigação-acção, embora não tenha sido um dos objectivos do estudo à partida, mas que se veio a verificar-se pelos vários comentários que os professores iam fazendo após cada sessão; mas também das reacções por parte da escola, dos alunos, dos pais em relação a este projecto.

Relativamente à pergunta 1- Em que medida estas actividades contribuíram para o desenvolvimento da aprendizagem do tempo de uma forma mais estruturada do que era costume promover noutros anos? a) Acha que foram visíveis alguns resultados? Quer exemplificar?

Os vários professores salientam a importância das várias estratégias pedagógicas utilizadas, dos vários materiais usados para o desenvolver da compreensão do tempo, a aquisição de vocabulário específico associado ao tempo, ao sistema convencional de datação, assim como o privilegiar do modelo construtivista no processo ensino-

¹⁰⁰ Foram realizados dois guiões, um aplicado no final do ano de 2004-2005, correspondendo ao primeiro ano de aplicação do projecto, em que se propunham também recomendações/sugestões para o segundo ano do projecto e o segundo guião com ligeiras diferenças em relação ao guião utilizado no ano lectivo anterior por pretender avaliar a evolução do projecto ao longo dos dois anos. É de salientar que a turma do 1.º ano que no ano lectivo de 2004-2005 teve a professora Patrícia, no 2.º ano no ano lectivo de 2005-2006 mudou de professor, tendo sido o professor João, enquanto que a professora Mariana foi professora da turma no 3.º e 4.º anos, nestes dois anos lectivos, tendo sido a professora da turma desde o 1.º ano.

aprendizagem em que o aluno tem um papel fundamental na construção do conhecimento.

Em relação ao 1.º ano a professora Patrícia realça isto mesmo:

Eu acho que sobretudo foi por ter utilizado estratégias diferentes das normais que ajuda melhor a perceber. Todo o material que foi usado e a maneira que foi sequencializado. (...) Por exemplo nas estações do ano e nos dias da semana eles percebem melhor a forma cíclica como isso acontece. Em relação à própria família, determinados conceitos que a gente não costuma trabalhar tão cedo, como a noção de avó paterna, avó materna e a árvore genealógica dá uma ideia mais estruturada da família. Normalmente é dada sem essa lógica de cima para baixo e de baixo para cima. (...) Adquirem um vocabulário novo e mais adequado. (entrevista à professora Patrícia em 08-06-05)

O professor João em relação às várias actividades implementadas no 2.º ano reforça a importância da utilização das várias estratégias usadas e articuladas entre si que permitiram desenvolver a aquisição e a compreensão do tempo nas crianças, desde o tempo do calendário (através do uso do calendário) ao tempo cíclico (que também é do calendário, através de esquemas e linhas de tempo, tempo pessoal associado ao passado pessoal e familiar (árvore genealógica). Destaca também a importância de algumas das actividades terem contribuído para a compreensão das mudanças e da continuidade ao longo dos tempos, conceitos essenciais para o desenvolvimento da compreensão histórica. Como podemos verificar na sua resposta:

Eu acho que sim, porque nós quando trabalhamos o tempo, trabalhamos o tempo segmentado. Trabalhamos desde a semana, fazendo a ligação aos meses, e dos meses ligação ao ano e depois parou ali. E um mês depois somos capazes de avançar para as estações do ano e não fazer a relação como foi feita com o passado da família, com o passado da criança, a evolução dos objectos que acompanham esta evolução do tempo. Noutros anos nunca fiz nesta perspectiva. (...) Trabalhando o tempo também perceberam que há muitos tempos. A palavra tempo tem vários significados. (entrevista ao professor João em 11-05-06)

Também a professora Mariana em relação à sua turma no 3.º e 4.º anos destaca em relação às actividades, as estratégias pedagógicas, os materiais usados, a importância do recurso e exploração de fontes icónicas, dos vários tipos de narrativas, as linhas de tempo, as genealogias, como estratégias motivadoras para a aprendizagem da História, comprovando-se que através da utilização de estratégias pedagogicamente adequadas é possível ensinar história nos primeiros anos de escolaridade de forma agradável, motivadora e facilmente compreendida pelos alunos, podendo articular-se com outras

áreas disciplinares. Dá como exemplo a actividade 1- Exploração do conto- Bisavô e Bisavô de Ilse Losa:

Acho que a 1.ª actividade que foi feita que foi sobre a história que tem a ver com o bisavô achei que foi uma das actividades muito motivadora, também muito interessante, porque eles trabalharam outras áreas e outros conteúdos que eram do programa e aí podemos fazer uma interdisciplinaridade, o que eu acho que é óptimo para a motivação dos miúdos e que foram interessantes. (entrevista à professora Mariana 14- 06-05)

Esta professora destaca também que este projecto contribuiu para despertar os alunos para o gosto pela História, adquirindo competências essenciais para uma aprendizagem mais formal de História:

Eu acho que todas estas actividades que se foram desenvolvendo ao longo deste ano tiveram sempre um objectivo, que foi esse que foi atingido, foi eles entenderem que realmente a história pode ser dada de uma maneira lúdica, o que foi feito e daí também eles criarem o gosto pela História, que muitos deles também já não tinham, precisamente porque a História é uma disciplina que antigamente era dada de uma maneira muito maçuda e agora não. Eu própria também senti isso, que me entusiasmei pela História que também não gostava nada. (entrevista à professora Mariana em 15-05-06)

Em relação à pergunta: b) Salienta alguma mudança nestes alunos em relação a anos anteriores? Os professores foram unânimes em considerarem que a diversidade de estratégias utilizadas se reflectiu numa melhor compreensão temporal e na aquisição de competências essenciais para a construção do conhecimento em geral associado às áreas do Estudo do Meio Social e em particular da História.

Por exemplo a professora Patrícia destaca a importância destas estratégias para a construção e aquisição do conhecimento ao afirmar:

Noto que, por um lado, a maneira como constroem o conhecimento sobre isto é melhor, a estrutura como assimilam, como constroem o conhecimento a partir daqui é melhor, mesmo estão mais preparados para receber outro tipo de estratégias. (entrevista à professora Patrícia em 08-06-05)

O professor João por sua vez salienta a diferença de aprendizagem entre os alunos, mas conclui que a aprendizagem da noção do tempo foi gradual, e só no final do ano os alunos conseguiram inter-relacionar as várias aprendizagens sobre o tempo, a sua compreensão e utilização correcta ao nível do sistema convencional de datação, tendo contribuído para isso as várias estratégias e materiais pedagógicos usados (esquemas, linhas de tempo, cartazes sínteses, etc.):

Alguns materiais que ficaram na sala ao longo do tempo ajudaram a interiorizar alguns conceitos, que é essa de no mesmo mês, uma parte pertencer a uma estação do ano e outra parte pertencer a outra. Eu acho que sim eles conseguiram interessar-se mais e até valorizar mais, e aquilo que eles no início eram capazes de apresentar-se um bocadinho saturados e até desligarem-se mais, eles agora conseguem perceber a sequência de todas destas actividades, a ligação que umas têm com as outras. No final, olhando para trás eles percebem o porquê desta sequência e desta interligação. (entrevista ao professor João em 11-05-06)

A professora Mariana reforça também o papel das estratégias pedagógicas bastante inovadoras, salientando a linha de tempo que possibilitou uma melhor compreensão ao nível da cronologia, mas também da noção de horizonte temporal ao referir: *O material que se trouxe contribuiu para isso e acho que eles que ficaram sobretudo a saber a noção de passado, do presente e do futuro.*

Quanto ao 4.º ano a professora em relação a outras turmas que teve do mesmo ano de escolaridade destaca o gosto destes alunos pela disciplina de História proporcionada por este projecto, ao descrever o entusiasmo da turma em trabalhar no projecto, em realizar pesquisas, em procurar saber mais sobre os conteúdos trabalhados, mas também como estes foram trabalhados:

Se sentissem mais empenhados, se sentissem com uma vontade de saber pesquisar, acho que isso também era muito importante e que eles conseguiram ao longo destes anos, que se tem vindo a desenvolver as actividades e também achei que para além da pesquisa a selecção dos conteúdos, sim senhor, também os trabalharam muito bem. (entrevista à professora Mariana em 15-05-06)

Quanto às maiores dificuldades sentidas pelos alunos na implementação das várias actividades, a professora Patrícia destaca a heterogeneidade da turma como um factor limitador na aquisição de determinados conteúdos e noções temporais por parte de alunos que revelam um nível de desenvolvimentos inferior, não sendo um problema das estratégias mas da própria heterogeneidade da turma ao afirmar:

Acho que determinados conteúdos para alguns miúdos é difícil eles construírem já, para alguns deles, porque para a maioria eles conseguem. Dentro depois de cada turma também há vários níveis de desenvolvimento. Para aqueles que têm bons níveis de desenvolvimento acho que está perfeitamente adequado. Para outros, que têm um nível de desenvolvimento inferior, há determinadas coisas que foram trabalhadas que não foram adquiridas e construídas como deveriam ser. Mas isso já não é problema das estratégias é um problema de ser a turma heterogénea. Já não tem a ver com as estratégias, mas com os vários níveis de

desenvolvimento que dentro da turma encontramos. Eu na minha prática do dia-a-dia também sinto isso. (entrevista à professora Patrícia em 08-06-05)

Por sua vez o professor João para além de destacar também a heterogeneidade da turma do 2.º ano, salienta um problema com que nos deparámos, o de alguns alunos raramente participarem de forma espontânea e quando se pretendeu que todos participassem em algumas actividades, na exploração oral, na apresentação e discussão dos seus trabalhos, os tempos de espera tornam-se motivo de ansiedade, agitação e até de saturação. O professor diz mesmo:

A principal dificuldade é estes alunos precisam de muita actividade. Todas as actividades que tenham uma exploração demasiado longa originam sempre muito burburinho (...) Acho que a maior dificuldade foi essa, não foi pelo desinteresse pelas actividades em si, são os tempos de espera. (entrevista ao professor João em 11-05-06)

Também a professora Mariana em relação ao 3.º ano, tal como já os professores do estudo exploratório tinham alertado era do demasiado tempo de duração de algumas das actividades ao afirmar: *Por outro lado se calhar talvez um bocadinho maçudos, no sentido de ocupar muito tempo seguido.* Tivemos em consideração estas dificuldades e limitações na implementação do projecto, tendo no ano lectivo de 2005-2006, no 2.º e 4.º anos, desdobrado algumas das actividades em várias sessões com um tempo de duração entre 30 minutos a 2 horas, o que rentabilizou ainda mais as actividades e os objectivos com elas pretendidos.

A mesma professora identificou em particular uma dificuldade destes alunos no 4.º ano relacionada com problemas ao nível do português que se reflectiu em alguns trabalhos escritos, principalmente na construção do diálogo entre Egas Moniz e D. Afonso VII na actividade 2- Lenda de Egas Moniz ao destacar: *Uma das grandes dificuldades que eu notei neles foi eles fazerem o tal diálogo na 1.ª pessoa.* Também a carta em que imaginaram que eram Vasco da Gama a contar a D. Manuel a viagem à Índia, na actividade 3- Expansão portuguesa a partir de uma banda desenhada, em que tinham que usar a primeira pessoa se revelou difícil para alguns alunos. Revelou-se evidente a importância do domínio da Língua Portuguesa para a compreensão do Estudo do Meio e da História em particular. Muitas das dificuldades na compreensão histórica, não estão por vezes relacionadas com dificuldades ao nível da compreensão de conteúdos mais abstractos, mas com as dificuldades em exprimir esse pensamento oralmente ou ainda mais por escrito.

Outro problema identificado pelos professores em geral relacionou-se com o papel da investigadora como professora, o considerarem que por vezes falava muito rápido, e alguns não compreendiam no imediato o que lhes era perguntado, sendo necessário reformular as questões, ou mesmo necessário intervir os professores da turma para simplificar a linguagem. O próprio estudo exploratório contribuiu para que também a investigadora-professora se integrasse neste nível de escolaridade que não estava habituada a leccionar. Tivemos que nos adaptar ao ritmo dos alunos, que demoravam bastante tempo para realizar tarefas muito simples.

Procurámos avaliar em que medida o tempo dispendido com o projecto terá interferido com o programa que normalmente é leccionado tendo-lhes sido perguntado na questão 2- a) Considera que este projecto prejudicou ou beneficiou outras actividades, áreas ou conteúdos do programa?

Todos os professores consideraram que os conteúdos trabalhados faziam parte do programa, e que tinham que ser leccionados, e com este projecto foram-no de modo diferente, com outras estratégias que geralmente não são usadas pelo menos de forma tão estruturada.

Em relação ao 1.º ano a professora Patrícia considerou que:

Todos os conteúdos estavam lá, só que é dado mais relevo e mais importância devido às estratégias e ao tempo que se gasta com cada um deles. E depois é trabalhado de uma forma mais lógica. (...) Isso faz parte do programa tem que ser trabalhado (...). Gastou-se o tempo que era necessário para se abordar desta maneira.(...) Normalmente são temas transversais. Acaba por atravessar as várias áreas. (entrevista à professora Patrícia 08-06-05)

Em relação ao 2.º ano o professor João destaca que normalmente não é dispendido tanto tempo com estes conteúdos que foram trabalhados ao longo do projecto afirmando: *Nós normalmente na exploração destes conteúdos não demoradas tantas sessões como as que foram feitas, e isso obriga a uma gestão um bocadinho mais criteriosa dos tempos para explanação de outros conteúdos.* No entanto, realça que isso não prejudicou outras áreas do currículo, pelo contrário, destacou o contributo das várias actividades realizadas no âmbito deste projecto associadas ao Estudo do Meio Social, em particular na aquisição e desenvolvimento de noções temporais, do passado pessoal, familiar e já uma iniciação à abordagem de História que contribuíram para se trabalhar a interdisciplinaridade que a área do Estudo do Meio proporciona, ao nível da Língua Portuguesa, das Expressões Plásticas e mesmo da Matemática.

Em relação ao 3.º e 4.º anos a professora Mariana destaca que os conteúdos leccionados fazem parte do programa, mas foram trabalhados de uma maneira diferente, e isso motivou-os mais para a aprendizagem, rentabilizando melhor o tempo dispendido noutras aulas. Destaca um conjunto de vantagens com este projecto:

Eles trabalharam muitos conteúdos para além da História, trabalharam o Português, trabalharam a Matemática, trabalharam o conteúdo do Estudo do Meio e de uma maneira bastante agradável. (...) Os alunos realmente atingiram outras competências que se calhar sem este projecto não as iriam ter porque foram desenvolvidas de uma maneira diferente que eu própria iria dar. (entrevista à professora Mariana em 15-05-06)

Embora não tenha sido um objectivo deste projecto não quisemos deixar de avaliar também o impacto deste ao nível das mudanças pedagógicas na leccionação de conteúdos trabalhados ao longo do projecto por parte dos professores envolvidos e de uma sensibilização para novos métodos e estratégias para o ensino desta área curricular em que se integra o ensino da História, contribuindo para este estudo ter características de investigação-acção, quando os próprios professores realçaram que também eles aprenderam como melhor ensinar esta área, como implementar de forma adequada muitas das estratégias usadas.

Assim relativamente à pergunta 3-Que vantagens e desvantagens pessoais salienta da sua participação neste projecto? Apenas se referiram a vantagens, ao que aprenderam com ele, que é possível ensinar de maneira diferente a área do Estudo do Meio Social, conceitos de tempo, sobre o passado e a História com recurso a estratégias pedagógicas diversificadas, envolvendo os alunos no processo de ensino-aprendizagem.

A professora Patrícia da turma do 1.º ano disse que geralmente estratégias diferentes são geralmente usadas para a área projecto e não nas áreas curriculares, indicando o contributo deste a nível pessoal:

As vantagens, é que eu aprendi (risos). (...) Nós normalmente guardamos essas estratégias diferentes para trabalhar o projecto. (...) E assim nós aprendemos mais a abordar este tema do tempo e do espaço usando também estratégias diferentes acabam por contribuir para a evolução deles. (entrevista à professora Patrícia 08-06-05)

A importância deste projecto como uma mais-valia a nível pessoal na renovação das práticas pedagógicas e da utilização de estratégias diversificadas são amplamente realçadas pelo professor João da turma do 2.º ano:

Eu tenho tudo a ganhar na participação deste projecto. Deste e de outros projectos parecidos. (...) Quer dizer, e estes projectos sempre que posso dentro das possibilidades acho que são enriquecedores, porque nos obrigam a limpar (passo o termo) “algumas teias de aranha que se vão acumulando na nossa cabeça”, porque nós todos os anos vamos trabalhando e parece que não, vão ficando algumas teias de aranha e por muito esforço que nós tenhamos em inovar, em diversificar em arranjar actividades novas. Há pequenas coisas que vão ... e estas actividades e estes projectos e quase como uma lufada de ar fresco que nos obriga também e de certeza para o ano vou aproveitar algumas sugestões, e esta do museu é excelente, é para continuar. (entrevista ao professor João em 11-05-06)

A professora Mariana destaca que este projecto contribuiu também para se actualizar pedagogicamente, para reflectir também sobre as suas práticas e a necessidade de inovar, de implementar estratégias diferentes das que habitualmente usava. Este projecto reflectiu-se também em procurar e implementar muito do que aprendeu nas suas aulas, não só para a área do Estudo do Meio Social e da História, mas também noutras áreas curriculares.

Eu vantagens achei que tive na minha pessoa, porque tive que ler para poder assistir às aulas da Sr.^a doutora e também poder assistir às aulas e também fazer as minhas notas e isso tudo também é enriquecedor, como é óbvio, o facto de estar a ler de estar a preparar alguma coisa. (...) [F]oi vantajoso, na medida em que eu aproveitei algumas noções para trabalhar outras áreas que não estavam programadas, mas que no fundo tinham interesse para os miúdos. (entrevista à professora Mariana 14- 06-05)

Esta professora confessa que o projecto modificou a nível pessoal a sua atitude para com a História que tinha aprendido de uma forma tradicional, memorizada e que antes a ensinava também como a tinha aprendido e com este projecto isso se modificou e reflectiu-se na sua prática pedagógica.

Primeiro, porque eu não gostava de História e agora comecei a perceber a História e comecei a verificar que a História não era assim uma disciplina tão maçuda como eu pensava, porque foi assim que me ensinaram. Eu própria aprendi muita coisa ao longo deste projecto que não sabia. E que como não gostava fiquei agora a gostar, realmente porque foi dada muito bem e de uma maneira agradável. (entrevista à Mariana em 15-05-06)

10.4. Avaliação pela investigadora

Não poderíamos deixar de tecer algumas considerações pessoais ao nível da avaliação sobre o estudo que realizámos ao longo de dois anos lectivos com estas duas

turmas. Em vários momentos do estudo fomos procedendo a vários tipos de avaliação, umas centradas na implementação das actividades e na adequação dos materiais utilizadas, outras nas aprendizagens dos alunos, nas suas dificuldades, na aquisição e desenvolvimento de conceitos de tempo e no desenvolvimento da compreensão histórica. Com base na observação participante, nas notas de campo realizadas pelos professores das turmas e pela própria investigadora, assim como pelos diários de aulas e a análise posterior dos trabalhos realizados pelos alunos, contribuíram para analisar os resultados da aprendizagem com base em estratégias e materiais criteriosamente seleccionados e construídos. Nos diários de aula registámos reflexões avaliativas sobre as aprendizagens dos alunos, as dificuldades sentidas na execução de algumas das tarefas, no tipo de estratégias utilizadas e no envolvimento dos alunos no processo ensino-aprendizagem.

Foi com agrado que verificámos que estes alunos desenvolveram as suas capacidades ao nível do pensamento histórico, ou seja capacidades ao nível da interpretação das fontes, procederam a deduções e inferências, colocaram com frequência questões, tornaram-se mais reflexivos, mais críticos, mais interessados pelo passado e pela histórica. Este estudo demonstrou que estes alunos do 1.º ciclo do ensino básico possuíam conhecimentos históricos e conseguiram desenvolver competências para aprenderem História, estimulados a partir de actividades com estratégias e materiais pedagógicos que contribuíram para essa aprendizagem.

Pudemos também constatar que, no geral, os alunos através da oralidade expressaram melhor as suas ideias ao nível da compreensão histórica do que por escrito. Daí ter sido importante os momentos de diálogo, de inter-acção aluno-aluno, aluno-investigadora/professora, pois quando a avaliação se centra apenas em tarefas de “papel e lápis”, muitas vezes não expressa de forma objectiva o pensamento real dos alunos, por alguns revelarem dificuldades nesta forma de comunicação, ou até por serem ainda crianças dos primeiros anos de escolaridade que ainda tem um fraco domínio da escrita. Nestes momentos de diálogo, pude constatar que mesmo alunos considerados dos mais fracos da turma quando solicitados a participar na discussão o fizeram de forma surpreendente, expondo ideias por vezes complexas, surpreendendo mesmo os próprios professores da turma por acharem que estes não eram capazes de pensarem a um nível mais complexo e abstracto. Por várias vezes os professores disseram terem ficado admirados com as respostas que os alunos davam, não só dos conhecimentos demonstrados, mas como os aplicavam a novas situações, o que demonstra que o

modelo construtivista de ensino-aprendizagem centrado no aluno contribui para se obter melhores resultados na aprendizagem em geral.

Este modelo exige no entanto que o professor prepare criteriosamente as suas actividades e os materiais a usar. É de referir que para este estudo foi necessário bastante tempo para a preparação das actividades, dos materiais e de todos os recursos pedagógicos, tendo alguns destes materiais sido elaborados com suporte informático e software específico e ajuda técnica, o que se torna difícil de realizar por professores do ensino do 1.º Ciclo, não tanto pela dificuldade técnica, mas pelo tempo necessário para o realizar. Dai se propor que as editoras devam apostar na realização de materiais bem feitos, rigorosos e adequados para a promoção do conhecimento e compreensão histórica, integrados com os conteúdos normais dos programas.

No Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho pude dispor de facilidades que existem em muito poucas escolas, mesmo de Ensino Superior, concretamente de um Centro de Recursos de Ciências Sociais com muitos materiais pedagógicos comprados mas também muitos outros elaborados ao longo dos anos pelas professoras dessa área e por alunos, sobretudo de Cursos de Complemento de Formação Pedagógica e Científica da área de Estudo do Meio, que tiveram gosto em os oferecer a esse Centro. Por outro lado, algumas das estratégias deste Projecto eram frequentemente usadas em aulas dos Cursos de Formação de Professores e Educadores de Infância e implementadas em salas do 1º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito da Prática Pedagógica, sob supervisão das professoras da área de Ciências Sociais. Foi também de grande ajuda, para a realização de alguns dos materiais utilizados neste Projecto, a colaboração do Técnico dos Laboratórios do Departamento de Ciência Integradas e Língua Materna em que o Centro de Recursos de Ciências Sociais está integrado.

CAPÍTULO 11 - CONCLUSÕES E REFLEXÕES

11.1. Principais resultados do estudo

O estudo de caso que realizámos ao longo de dois anos lectivos (2004-2005 e 2005-2006) em duas turmas de uma escola urbana de Braga, uma do 1.º ano e outra do 3.º ano e no ano lectivo seguinte no 2.º e 4.º anos, integrou duas vertentes, uma de **entrevistas** aos alunos no início e final do ano lectivo e outra centrada em **intervenções na sala de aula** utilizando-se estratégias diversificadas apropriadas para o ensino-aprendizagem de Estudos Sociais/História. Após a análise e discussão dos dados realizada nos capítulos 8 e 9 iremos neste capítulo apresentar as conclusões e reflexões deste estudo. Estas apresentam-se organizadas tendo em mente o objectivo do estudo e procurando responder às questões iniciais de investigação articulando os dados das entrevistas com os dados das intervenções realizadas em sala de aula, comparando sempre que seja pertinente, com os resultados de outros estudos.

Assim, procurámos reflectir sobre as concepções destes alunos do 1.º ciclo sobre o passado, História e sua finalidade, sobre os conhecimentos que os alunos evidenciam sobre História e os contextos em que os adquirem antes de uma aprendizagem formal na escola, as concepções que estes alunos têm sobre a mudança ao longo dos tempos e se houve ou não alteração na concepção de mudança no final do projecto em relação ao início, a evolução do conhecimento e compreensão do tempo dos alunos do 1.º ao 4.º anos de escolaridade durante os dois anos de intervenção, ao nível do vocabulário de tempo, sistema convencional de datação (tempo do relógio e do calendário, incluindo tempo cíclico) e tempo histórico (sobretudo sobre cronologia e sucessão cronológica), a evolução da compreensão histórica dos alunos do 1.º ao 4.º ano de escolaridade em relação à capacidade de realizar inferências e interpretações a partir de fontes, à capacidade de sequencializar acontecimentos históricos ou não e de justificar essas justificações, de estabelecer relações causais e de explicar mudanças e continuidades através dos tempos. Apresentamos ainda reflexões e conclusões sobre a evolução da

compreensão histórica destes alunos do 1.º ciclo do Ensino Básico em relação a conceitos de segunda ordem como: evidência, explicação e empatia histórica.

Procedemos também a uma reflexão sobre o contexto do desenvolvimento do estudo, ao nível da participação dos pais, dos professores, da própria investigadora e dos resultados do estudo. Por último apresentamos implicações para o ensino da História no 1.º ciclo a partir dos contributos deste estudo assim como sugestões para futuras investigações.

11.1.1. Concepções dos alunos do 1.º ciclo sobre passado e História e a sua finalidade.

No nosso estudo foi possível identificar o que estes alunos entendem por passado, História e a sua finalidade, principalmente através das três entrevistas realizadas em vários momentos do estudo, no início, meio e fim de cada ano lectivo, mas também ao longo da implementação das várias actividades através de comentários que iam tecendo.

Verificou-se uma certa mudança relativamente ao que entendem por passado, História e a relação entre passado e história e a finalidade da História pelos alunos ao longo dos dois anos do projecto, como se constatou na análise dos dados das entrevistas, entre o que dizem no início do ano e depois quando lhes foi perguntado no final do ano e no final dos dois anos, resultante em parte de várias actividades realizadas que proporcionaram uma outra visão do passado e da História, mas também resultado do desenvolvimento maturacional e cognitivo das crianças ao longo de dois anos.

Concepção de passado

Nas entrevistas relativamente ao **passado** os alunos expressam três concepções diferentes sobre passado: o **passado pessoal**, o **passado cronológico** e o **passado histórico**. São exclusivamente os alunos mais novos do 1.º e 2.º anos e início do 3.º ano (6 aos 8 anos) que quando explicam o que é para eles o passado dão exemplos sobre o seu **passado pessoal**, aspectos da sua vida que os marcaram e que ocorreram no passado, associando o passado frequentemente ao seu passado pessoal. No final do 2.º ano alguns alunos referem-se também ao passado familiar por terem trabalhado bastante ao longo dos dois anos a história da família. Esta concepção de passado pessoal não é no entanto a dominante mesmo entre os mais novos, no início do 1º ano, pois também entre estes, vários alunos apresentam uma concepção de passado associada à cronologia e a outras noções temporais e esporadicamente alguns associam-no mesmo ao passado

histórico. No conjunto dos alunos a **concepção predominante** foi a de considerarem o **passado** associado à **cronologia** e a outras noções temporais, a diferentes tempos quer a nível qualitativo quer quantitativo, referindo-se alguns alunos, principalmente entre os mais novos, a um tempo passado relativamente próximo (**passado imediato**) quando dizem por exemplo “passado foi ontem”; “o dia de ontem”, “a véspera”, enquanto outros se referem a um passado indefinido, quando afirmam que o passado “é o que aconteceu”; “o que já se passou” e entre os mais velhos, os do 3.º e 4.º anos reconhecem perfeitamente que o passado pode ter uma dimensão temporal variável, ao referirem por exemplo que este pode ser o que aconteceu há pouco tempo, ou ter acontecido há muito tempo. Foi mesmo a concepção da maioria dos alunos do final do 1º ano ao final do 3º ano. No 4º ano um pouco mais de metade dos alunos já associou o passado ao passado histórico.

Embora não lhes tenha sido perguntado qual a **diferença entre passado e História** alguns alunos entre os mais velhos, distinguem-nos invocando diferenças de ordem temporal e de significância, ao referirem que a História estuda o que é significativo do passado e não todo o passado e que a História estuda o passado mais longínquo e não o passado próximo. São os mais velhos que revelam melhor compreender que a História não está só associada ao passado mais longínquo mas inclui também o passado recente ou imediato. É principalmente no **4.º ano** que os alunos começam a distinguir de forma mais clara o passado de História e a identificarem o que é passado histórico, referindo que não interessa todo o passado mas o que realmente é significativo e interessante, não só associado a acontecimentos e personalidades mas também em relação à vida quotidiana.

Concepção de História

Relativamente à **concepção de História** os alunos expressam uma **maior diversidade de concepções** do que em relação ao **passado**, mas os alunos do 1.º ano revelaram mais dificuldade em definir História do que passado. A maioria não tem qualquer concepção de história, vários não respondem, outros é difícil deduzir o que querem dizer e há ainda uns poucos que mostram conhecer apenas um significado para o termo história, o de conto. Apenas um número insignificante de alunos do 1.º ano revelam já ter noção que a História está associada ao passado, relacionando-a com a cronologia. Porém vários associam a história a Jesus e de alguma forma pode-se incluir no passado significativo. No final do 2.º ano os alunos apresentam já uma maior

diversidade de concepções sobre História por terem trabalho em várias actividades sobre a sua história pessoal e familiar através da construção da genealogia, de entrevistas a familiares, de construção de biografias e de exploração de fotografias da família. Assim, alguns alunos associam já a História à cronologia, ao estudo do passado e à preservação da memória e identidade pessoal e mesmo a área de estudo.

A partir do 2.º ano os alunos revelaram uma maior diversidade de concepções sobre o que entendem por História, associando-a principalmente à cronologia e ao estudo do passado humano. No **final do 3.º ano** e principalmente no **4.º ano** sobressai a **História** associada ao **passado significativo**, dando mesmo exemplos do que consideram importante, não só a nível político, quando se referem aos reis, a figuras ou a acontecimentos, mas principalmente associam-na ao estudo da vida quotidiana (ex. “como as pessoas se vestiam”; “como eram as suas casas”, etc.). Têm uma concepção mais alargada de História indicando que a História não se refere só a pessoas ou a acontecimentos importantes que aconteceram há muito tempo, mas também inclui o passado mais recente quando estudam a sua história pessoal e familiar ou quando estudam a vida quotidiana no passado. Esta concepção de História foi abordada com os alunos ao longo de dois anos e isso reflectiu-se na concepção de História que passaram a ter. Ao realizarem várias actividades os alunos compreenderam que estavam a construir a sua história pessoal e familiar e compreenderam que a História não procura só estudar pessoas importantes do passado, como reis, figuras históricas, ou acontecimentos como batalhas, tratados, mas que também é objecto da história o estudo das pessoas comuns, da sua vida quotidiana, em que eles próprios se integram.

No **4.º ano** apenas alguns alunos nas entrevistas mas muitos mais ao longo das intervenções referem-se à **construção da História** a partir das **evidências** encontradas pelos historiadores a partir da interpretação das fontes revelando compreender que a História é uma construção e que resulta da pesquisa realizada pelos historiadores a partir de várias fontes, e da interpretação e crítica às fontes constroem o conhecimento histórico, sendo este provisório. Neste ano de escolaridade associam mais a **História à mudança como diversidade** do que à **mudança como progresso linear** (que é mais frequente no 3.º ano) ao referirem-se à diversidade e evolução ao longo dos tempos principalmente ao nível da cultura material, dando mesmo alguns exemplos de mudanças no vestuário, na habitação e a nível tecnológico. Nas definições de História em que é evidente esta concepção de História associada a mudança reflecte-se também a aprendizagem realizada ao longo dos dois anos do projecto, sendo esta mais evidente no

final do 4.º ano. É também entre os alunos do 4.º ano que a História é mais associada à **preservação da memória** e à **identidade nacional**.

Verificámos que em termos gerais os alunos no final do projecto tinham adquirido uma concepção de História mais precisa e mais abrangente, não se limitando a uma definição convencional do que é História ou a dar meros exemplos como acontecia no início do projecto, quando se encontravam no 1.º e 3.º anos. É de referir ainda que alguns alunos quando explicaram o que entendiam por História não deixaram de manifestar conjuntamente com informações sobre a sua concepção de História os seus sentimentos e o tipo de História que valorizam e gostam mais de estudar. É frequente os mais novos referirem-se ao período dos dinossauros e à Pré-História, à época dos reis, rainhas, príncipes e princesas, influenciados pelos contos. Os mais velhos (3.º e 4.º anos) destacam particularmente a História da vida quotidiana, para além da História política. Através dos seus comentários apercebemo-nos também dos conhecimentos históricos que possuem mesmo antes de terem uma aprendizagem sistemática de História ou quando esta aprendizagem já se iniciou. É principalmente no final do 2.º e 4.º anos que os alunos manifestam uma atitude positiva para com a História, considerando-a “interessante”, “bonita”, “misteriosa” e “gratificante” pelas descobertas que proporciona sobre o passado, mas ao mesmo tempo “trabalhosa” por exigir estudo ou pesquisa.

Comprovámos tal como Levstik e Papas (1987) e Hoodless (1998) sugerem a importância de se promoverem debates, discussões na sala de aula sobre o passado e a História, pois estes contribuem para conhecer o que os alunos realmente pensam, sabem e conhecem sobre o passado e a História, contribuindo ao mesmo tempo para promover também a utilização de linguagem temporal. É importante que os professores do 1.º ciclo estejam sensibilizados para estas questões para compreender as concepções que os alunos têm sobre o passado e História de forma a alterar as menos correctas, corrigi-las ou alargar mesmo essas concepções.

Finalidade da História

Só no início do 1º ano há um número significativo de alunos que revelam dificuldades em identificar qualquer finalidade para a história pois também não responderam ao que é para eles História.

Em todos os anos de escolaridade a maioria dos alunos consideram-na importante para o **conhecimento geral e escolar**, ao referirem que esta é importante para “**saber**”, “**conhecer**”, “**aprender**” sobre o passado, fazendo parte da **cultura geral** de uma

pessoa, da sua formação e aprendizagem que se processa ao longo a vida. A **partir do 2.º ano** alguns alunos afirmam que o conhecimento histórico deve fazer parte da cultura geral revelando-se essencial para a **aquisição de competências** que contribuam para uma melhor **resolução de problemas do presente**. Há alunos que também no **2.º e 4.º anos** associam a finalidade da História não só ao **conhecimento do passado em geral** mas também do seu **passado pessoal e familiar**.

Uma das finalidades bastante referida, principalmente no **2.º ano e final do 3.º ano**, foi o considerarem a História importante para a **preservação da memória** e para **construção da identidade pessoal** e que de alguma forma aponta para **conceitos de memória familiar/colectiva, identidade** e talvez **consciência histórica** próprios de um pensamento histórico pouco expectável entre crianças dos quatro primeiros anos de escolaridade (6-10 anos) e que se compreende por terem trabalhado nesses anos sobre a temática da história da família, o que favoreceu o reconhecimento da importância de preservar as lembranças e recordações da família, sendo frequentes os termos “recordar”, “lembrar”, “lembrança”. Os do 3.º e 4.ºanos expressam nas suas explicações esta mesma ideia da função da História na preservação da memória familiar/colectiva, mas fazem-no de forma mais detalhada integrando conceitos específicos associados à História, como por exemplo o de “geração” e “antepassados” e é nestes anos de escolaridade que surge a referência à identidade nacional, à consciência nacional.

Relacionado com a preservação da memória familiar surge uma outra finalidade apontada pelos alunos, a da necessidade da **transmissão do conhecimento** sobre o passado a outras **gerações** referindo principalmente a transmissão desse conhecimento no futuro aos seus filhos.

Principalmente no final do **2.º e 4.ºanos** alguns alunos reconhecem que a História não é só acerca do **passado**, mas relaciona-se com o **presente** e com o **futuro**, evidenciando uma certa **consciência histórica**. Mesmo alunos do **2.º ano** sem terem ainda tido uma aprendizagem formal de História reconhecem que a História não se relaciona só com o passado, permite compreender melhor o presente e garantir um futuro melhor. Esta consciencialização desta finalidade da história resulta do que ouvem geralmente dizer acerca da história, das conversas com familiares e em particular com avós, mas também do contacto com coisas antigas e visitas a museus que dizem realizar, reflectindo também a aprendizagem da abordagem inicial ao estudo da história pessoal e familiar desenvolvida nos dois anos do projecto. No **4.º ano** os alunos revelam uma **consciência histórica** que expressa conhecimentos adquiridos na escola pela

aprendizagem de História de Portugal que tiveram ao longo desse ano, revelando pensamentos mais elaborados nas justificações apresentadas. Referem por exemplo a importância de comparar o passado com o presente e compreender essas diferenças, assim como perceber e compreender as mudanças ao longo dos tempos, revelando uma noção de **horizonte temporal** mais abrangente. Em relação ao futuro alguns alunos preocupam-se com questões ambientalistas, principalmente com a poluição.

No final do projecto, com reflexos evidentes de várias actividades implementadas, sobressai nos alunos do **2.º e 4.º anos** uma visão mais alargada das finalidades da história, que não se relaciona só com o **saber, com a cultura geral e escolar**, mas sendo esta importante para **promover a preservação da memória e identidade pessoal** (mais no 2.º ano) e colectiva (mais no 4.º ano) e contribuir para **compreender e comparar o passado e o presente e pensar no futuro (noção de horizonte temporal)**. Reconhecem também que a História contribui para **desenvolver o raciocínio** e tornarem-se mais **críticos, reflexivos e melhores cidadãos**. Favorece também a **aprendizagem de outras áreas disciplinares**, principalmente o Português, mas também a Geografia, as Expressões e até mesmo a Matemática. Foi evidente esta mudança de visão da História e da sua finalidade não só nas respostas dadas nas entrevistas mas também ao longo das várias intervenções realizadas na sala de aula.

O estudo permite sugerir a necessidade dos professores quando ensinam História mesmo nos primeiros anos de escolaridade deverem reforçar também através de actividades orientadas nesse sentido que a História não se reporta só ao estudo do passado longínquo, mas pode ter um dimensão temporal mais recente, quando se aborda por exemplo o passado imediato, próximo, ao nível da história pessoal e familiar, assim como contribuir para uma perspectiva mais alargada do objecto de estudo da História, não estando exclusivamente associada ao estudo dos acontecimentos e figuras importantes do passado, mas é importante estudar também a vida quotidiana das pessoas comuns no passado, e que as crianças têm também a sua própria história, apesar de ainda não terem vivido muito tempo, ou terem realizado nada de notável. Quanto às finalidades é fundamental valorizar o ensino da História mesmo nos primeiros anos de escolaridade, não só para a aquisição de conhecimento sobre o passado, mas para construção da sua própria identidade pessoal e colectiva, assim como para uma melhor formação cívica e de cidadania, o saber estar na sociedade, respeitar os outros e adoptar uma atitude de respeito e tolerância para com os outros.

11.1.2. Conhecimentos dos alunos sobre História e os seus contextos de aprendizagem antes de um ensino formal de História.

Com quem aprendem

Constatámos que em todos os anos de escolaridade **a família é o principal agente do conhecimento fora da escola**, sendo os **pais os principais agentes** de transmissão de conhecimentos, em especial a mãe. Os mais novos dizem aprender com os pais sobre o passado familiar, e alguns referem mesmo o que os pais lhes falam, de quando estes eram crianças, ou simplesmente de vivências do passado, enquanto os do 4.º ano dizem conversar também sobre conteúdos de História.

Os **avós**, sobretudo **as avós**, desempenham também um papel importante referindo-se os alunos a relatos sobre as suas experiências de vida e sobre o passado familiar. Curiosamente, os avós como agentes de conhecimento histórico são mais referidos pelos alunos do 3º e 4º anos do que pelos mais novos. Consideram-nos mais sabedores, conhecedores do passado e experientes por terem já vivido muito tempo. Dizem que estes lhes relatam episódios interessantes da sua vida, de quando eram crianças e dos momentos históricos vivenciados (como por exemplo o 25 de Abril ou a Guerra Colonial). Referem que constantemente comparam o presente com o passado, salientando o que mudou, usando frequentemente as expressões “no meu tempo ...” ; “agora é diferente...”. Também em algumas actividades sobressai conhecimento histórico de relatos que ouvem dos avós ou de conversas que têm com eles sobre assuntos de História. A oralidade desempenha aqui um papel importante na transmissão de conteúdos, e revela-se uma primeira forma de aprendizagem de conteúdos de História, embora por vezes alguns desses conteúdos não sejam bem compreendidos e podendo mesmo ser mal interpretados por estarem descontextualizados. Nesses relatos falam-lhes do período de ditadura, e por isso muito do que sabem deste período antes de o estudarem resulta principalmente do que ouvem os avós dizer, assim como do 25 de Abril ou da Guerra Colonial.

Outros familiares com quem convivem são apenas referidos, alguns deles de **forma esporádica**, como os bisavós e primos mas os irmãos mais velhos e os tios são ainda bastante mencionados, estes últimos tal como os avós sobretudo pelos alunos mais velhos. Pudemos assim comprovar no nosso estudo o que outros investigadores salientam também (Levstik e Pappas, 1987; Levstik e Barton, 1996; Barton, 2002, Hoge e Foster, 2002), o da família desempenhar um papel importante na aquisição de

conhecimentos históricos, muitas vezes associado às histórias de família que relacionam com os conhecimentos adquiridos nas aulas de História.

Alguns alunos indicam **outros agentes**, para além da família, sobressaindo entre os **mais novos a catequista** em que a referência ao passado está associada à vida de Jesus e à época em que viveu em articulação com a doutrina cristã. Os alunos em algumas actividades demonstram conhecimentos históricos que reflectem as aprendizagens realizadas na catequese, por exemplo no 2.º ano aquando da exploração da lenda de S. Martinho, aplicam conhecimentos sobre a época romana e os soldados romanos. Noutros estudos a igreja e a bíblia são também indicadas como fontes de conhecimento do passado (Hoodless, 1998).

Ao professor não é dado muito relevo talvez por assumirem que este é normalmente o principal agente na formação dos alunos. O mesmo aconteceu com a investigadora do projecto apenas referida por um número mais significativo de alunos pelos do 4.º ano, por ter sido neste ano de escolaridade que o projecto se centrou sobre História de Portugal.

Locais e meios para a aprendizagem

Os dados das entrevista sobre com quem, onde e meios através dos quais aprendem foram confirmados durante as intervenções.

Nas entrevistas, o conjunto de alunos dos vários anos referem, como meio de aprendizagem do passado, como aprendem, os livros. Até ao 2.º ano os alunos dizem lerem livros sem especificarem o que lêem e só a partir do 3.º ano indicam o tipo de livros que costumam ler, a maioria destes são livros que se relacionam com a História, sendo estes muito variados, desde enciclopédias sobre o passado, a livros de contos e lendas, livros sobre dinossauros e Pré-História, livros sobre a História de Portugal, banda desenhada, ficção histórica e manuais escolares. Pudemos concluir que estes alunos apresentavam hábitos de leitura e eram capazes de aplicar o que leram a situações de aprendizagem de História. Em várias das intervenções pudemos comprovar que alguns alunos revelavam alguns conhecimentos históricos sobre determinadas épocas. Por exemplo, o terem conhecimentos sobre os primeiros povos, o seu modo de vida na Pré-História, por ser um período histórico fascinante principalmente para os mais novos mas não só, ou por exemplo aquando da exploração do conto “Bisavô e Bisavô” no 3.º ano aplicarem conhecimentos históricos sobre a civilização egípcia, ou no 4.º ano sobre a época romana pelas leituras da banda desenhada do Obélix e Astérix.

A seguir aos livros, os museus/viagens e as fotografias, fotografias de familiares foram os meios de aprendizagem que estes alunos destacaram. Os alunos dos vários anos, mas principalmente os do **final do 2.º e do 3.º e 4.º anos** realçam os **museus** como sendo dos espaços privilegiados de aprendizagem do passado e de História, possivelmente pelo contacto directo que têm com os objectos. Muitos dos alunos referem mesmo os que visitaram, com quem visitaram o tipo de museu e o que aprenderam. Também em algumas das actividades a referência aos museus é salientada como um espaço relevante das suas aprendizagens pelos alunos do 2.º ano na última actividade de construção do museu na sala de aula e pelos alunos do 4.º ano na preparação das visitas de estudo aos museus. Estes alunos descrevem visitas anteriores que realizaram com a família e em contextos informais de actividades livres e concluímos que estas visitas são sempre das mais valorizadas e que mais facilmente recordam o que aprenderam sobre o passado e História. São essencialmente os alunos mais velhos (3.º e 4.º anos) que dizem também ter visitado cidades e diversos monumentos, como castelos, muralhas, palácios. Em várias actividades aplicaram em novas situações de aprendizagem terminologia específica de História que tinham adquirido em visitas mas também em livros e filmes. Estas visitas proporcionaram-lhes um contacto directo com vestígios do passado e uma iniciação e sensibilização para o estudo e gosto pela História. Também a catequese se destaca como local de aprendizagem, sendo muito mais referida do que a catequista como agente de aprendizagem

A seguir são mencionados os filmes e a televisão. Muitos filmes foram visualizados na televisão e nas intervenções referem também vários tipos de documentários, salientando-se assim a aprendizagem através deste *media*. No **final do 3.º e 4.º anos** sobressai o papel atribuído à **Internet**, por ser a partir destes anos que há um maior recurso ao computador tornando possíveis as pesquisas na Internet. Ao longo do projecto os alunos referem-se a vários filmes e documentários sobre assuntos que estavam a ser explorados e aplicam esses conhecimentos a novos contextos de aprendizagem formal de História. Os alunos mais novos (1.º e 2.º anos) referem por exemplo terem visto filmes e documentários sobre a vida de Jesus, e os mais velhos destacam filmes históricos, sobre a época dos faraós, dos gregos e troianos, dos romanos, da Idade Média, da época dos reis e cavaleiros, etc.. No entanto nem sempre os aplicam correctamente ao período histórico que estão a estudar, por lhes ser difícil ainda identificar a época a que se reportam muitos desses filmes.

Comprovámos o que vários investigadores (Cooper, 1995; Levstik e Barton, 1996; Hoodless, 1998; Hoge e Foster, 2002; Barton, 2002) também referem: que as crianças possuem já conhecimentos históricos e compreensão histórica antes de uma aprendizagem formal de História, e os revelam e aplicam em várias situações de aprendizagem de História. Esses conhecimentos são adquiridos em diversos contextos, na família, na catequese, em livros, em visitas que realizam a museus, cidades, monumentos, e através dos *media*, sobretudo da Televisão e da Internet.

No estudo de Levstik e Barton (1996) os alunos realçam como contextos de aprendizagem sobre o passado e História fora da escola o papel da família, as histórias de família e actividades com a família, assim como os conhecimentos adquiridos através dos *media* (televisão, filmes, livros, jornais...), a igreja e a bíblia. Também os livros são referenciados como importantes intertextos, mais de ficção nas crianças pequenas enquanto que as do 4.º, 5.º e 6.º anos referem livros de ficção histórica. Por sua vez Barton (2002) no seu estudo destaca a importância do uso de *instrumentos culturais*, adquiridos na escola e também fora dela, através dos *media*, em casa, na igreja, que contribuem para que os alunos utilizem essa informação para sequencializarem e justificarem a ordem das suas imagens, agrupar umas com outras ou com períodos históricos e para calcular a sua distância no tempo.

11.1.3. Ideias dos alunos sobre a mudança ao longo dos tempos.

Concepção de mudança como progresso linear

Pudemos constatar que os alunos de todos os anos de escolaridade, mas principalmente os mais novos (1.º e 2.º anos e no início do 3.º ano) tendem a pensar mais na mudança ao longo do tempo como **evolutiva de forma linear**, do que como **mudança numa perspectiva de diversidade**, principalmente quando ordenam imagens de várias épocas do que propriamente pelos comentários ou ideias expressas em várias das actividades realizadas em sala de aula independentemente das estratégias usadas. Concluimos assim que em geral, em todos os anos de escolaridade os alunos tendem a apresentar ideias que se relacionam mais com a **concepção de progresso linear**, associadas a marcadores da cultura material (vestuário, habitação, objectos), mas também ao progresso tecnológico e energético, que se reflectem na ideia que a mudança ocorre de forma linear e progressiva, usando com frequência as expressões “é melhor”, “já tem mais coisas”, “já tinham”, “já estão mais evoluídos”, “mais modernos”, “mais

avançados”, Consideram que a **mudança ocorre numa sequência progressiva ao longo do tempo**, e vêem o **passado como deficitário** ao compará-lo com o presente usando frequentemente expressões, “ainda não tinham”, “ainda não havia”, “não usavam”. Os alunos que evidenciam esta concepção de mudança tendem a pensar na evolução de forma positiva, em desenvolvimento, em avanço ao longo da História a vários níveis sobretudo de bem-estar/qualidade de vida, social e económico. A mudança ao longo do tempo é vista como **linear e progressiva** em crescendo, evolução no sentido de melhoria, quer ao nível da qualidade de vida, referindo com frequência a expressão “é melhor”, quer também pela quantidade “já tem mais coisas”, associada à noção de conforto.

Esta concepção de mudança de certa forma reflectiu-se no modo como os alunos ordenaram as suas imagens, o que terá contribuído para que um número bastante significativo de alunos dos vários anos tendesse a considerar a imagem do Estado Novo como mais antiga por serem mais pobres. Mas por si só não é factor exclusivo, porque também os que ordenaram correctamente as imagens a maioria deles revelaram esta concepção nas explicações dadas, usando o mesmo tipo de expressões revelador de uma concepção de mudança mais associada a **progresso linear** do que a conceberem a **mudança como diversidade** e com **diferentes ritmos**. Surge associada a esta concepção de mudança a ideia de passado como tecnologicamente deficitário como já se referiu, indicando diferenças ao nível da cultura material, pior ou melhor vestuário, habitação, etc. e terem mais e melhor não só em quantidade como em qualidade. No entanto, é **nos mais novos (no 1.º e 2.º anos e início do 3.º ano)** que esta concepção de mudança é mais evidente, o considerarem que a mudança ocorre numa **sequência progressiva ao longo do tempo** e vêem o **passado como deficitário** ao compará-lo com o presente. No entanto, no final do **3.º ano** e principalmente no **4.º ano**, mesmo os que mantêm esta concepção de mudança, são poucos os que continuam a pensar o **passado como deficitário** comparado com o presente, mas já reconhecem características próprias de uma época, reflectindo uma mudança também na sua atitude e forma de pensar em relação à própria mudança reflexo das aprendizagens realizadas ao longo do projecto. Na última actividade do 4.º ano na **construção de uma linha de tempo do século XI-XXI** verifiquei que em poucos alunos persiste a concepção de passado como deficitário, de associarem a prosperidade, riqueza e estatuto social a um tempo mais próximo, e pobreza e ruralidade como mais antigas, tendem já a destacar situações de simultaneidade numa determinada época.

Concepção de mudança como diversidade

A concepção de mudança como diversidade implica compreender que a evolução nem sempre é progressiva, que esta pode ter vários **ritmos**, assim como **direcções diversas - permanências, simultaneidade, ciclos e retrocessos**. Cada época tem a sua própria especificidade, não é melhor nem pior que a época anterior ou posterior. Enquanto que, para haver progresso é necessário alteração (mudança) e avanço (desenvolvimento), a mudança nem sempre implica progresso, evolução ou desenvolvimento, por vezes pode haver retrocessos a vários níveis, permanências e conservação de determinadas características em épocas distantes temporalmente, ou num mesmo período coexistirem realidades diferentes a vários níveis (cidade/campo) ou (riqueza/pobreza).

Os alunos quando concebem a mudança nesta perspectiva tendem a usar expressões que revelam mudança, diferença: “é diferente”, “mudou”, “não eram assim como as de agora”, “já usavam”, “antes usavam ...”, “ainda tem”, “ainda se usa”, associadas, a vários marcadores da cultura material, como o vestuário, habitação, objectos, tecnológico, etc.

A partir das entrevistas verificámos que, embora de forma esporádica, alguns alunos no **final do 1.º ano** tendem já a pensar na mudança com base na diversidade ao valorizarem a especificidade e diferenças ao longo dos tempos, mas é especialmente a **partir do 2.º ano** que um maior número de alunos indicam com maior precisão diferenças encontradas entre as imagens com base em marcadores da cultura material, social e económica. Os alunos que realçam as diferenças encontradas nas imagens identificam o que encontram de **específico numa determinada época**, ou mesmo o que **se mantém ao longo do tempo (continuidade)**, o que faz com que não seja tão evidente o pensarem no **passado como deficitário**, pois já não se limitam a referir que no passado “não havia ...” mas sim o que “já havia”, “ainda se usa”, “ainda tem”, associada à noção de continuidade/permanência no tempo. Os do **2.º ano** foram incapazes que explicar a que é que se deveu essas mudanças, quando se lhe perguntou, mas foram capazes de indicar o que “há agora” que “antes não havia”. Alguns alunos do **3.º e 4.º anos** são mais específicos referindo o que mudou a nível da cultura material, indicando esporadicamente uma ou outra mudança a nível económico, social ou político, mas continua a ser ao nível da cultura material que mais mudanças são apontadas, no vestuário, na habitação e a nível tecnológico. Reconhecem por exemplo no vestuário diferenças associadas à moda, mas também no processo de fabrico, e são

capazes de identificar permanências ao longo dos tempos de certos adereços, como por exemplo o de ainda se usar em alguns contextos o lenço na cabeça ou o chapéu, nas pessoas de idade no campo. No **3.º ano** há já alunos que reconhecem **mudanças na mentalidade e nos comportamentos e da permanência** de determinadas práticas que se mantêm na actualidade. Esta concepção é ainda mais evidente em alguns alunos do **4.º ano** quando reconhecem que a **evolução integra diversidade** de situações podendo coexistir numa determinada época realidades bem diferentes e por isso reconhecerem que a pobreza por oposição a riqueza, ou estatuto social inferior (povo por oposição a nobreza ou a burguesia) não está directamente relacionado com o ser mais antigo, são duas realidades que podem coexistir como o binómio campo/cidade. Vários alunos, são capazes de reconhecer **diferentes ritmos de mudança**, ao identificar entre que imagens se passou mais tempo ou menos tempo e ocorreram maiores ou menores mudanças.

Nas várias intervenções realizadas, associadas a várias estratégias como exploração de imagens, linhas de tempo e genealogias os alunos a partir do **1.º ano** reconheceram que ao longo do tempo vão ocorrendo mudanças, umas físicas associadas à própria natureza que são **mudanças cíclicas** (ex. estações o ano, meses do ano, dias da semana) ou mesmo quando observaram fotografias suas em idades diferentes e as sequencializaram reconhecendo **mudanças nas diferentes idades** do seu crescimento. Comprovámos tal como Seefeldt (1993) refere que por volta dos 6-8 anos as crianças começam a ter a noção de **mudança** através das mudanças na sua vida, mas não só, também pelas mudanças na própria natureza, mas este é um conceito difícil de aprender, por implicar a percepção de passagem do tempo, numa perspectiva linear mas também cíclica.

A noção de **mudança** surge também associada à sua família ou de outras pessoas quando compararam fotografias tiradas em épocas diferentes com um intervalo de tempo em que perceberam **mudanças** principalmente ao nível do vestuário, dos penteados ou dos adereços, identificando **diferenças** ao nível da moda, mas também **permanências e continuidades** por vezes. Mesmo alunos do **2.º ano** quando compararam fotografias identificaram **diferenças** entre elas, a começar pelo suporte material ser diferente, a fotografia antiga a preto e branco e a recente a cores, mas compararam-nas principalmente atendendo a indicadores da cultura material, identificando o que é **diferente**, o **que mudou** entre uma e outra mas também as **permanências e continuidades**, sendo capazes de inferir mesmo aspectos de continuidade ao nível por exemplo do vestuário mais clássico. Os mais velhos, os do **3.º**

e **4.ºanos** não se limitam a compararem imagens de diferentes épocas reconhecendo apenas **mudanças** a nível da cultura material (vestuário, habitação, objectos e tecnologia) mas invocam também **mudanças na sociedade, evolução na economia** e alguns referiam-se mesmo a **mudanças na mentalidade** e **mesmo a nível político**, reconhecendo que estas mudanças têm ritmos diferentes e algumas mantêm-se ao longo de vários séculos. Estes alunos utilizaram **expressões temporais** que reflectem a **simultaneidade** de situações e/ou **mudanças**: “já é”; “ainda usam”; “já usam”; “já não usam”. Alguns alunos identificaram na actualidade a **permanência** de determinados hábitos e costumes que se mantêm (**continuidade**).

Também o recurso a linhas de tempo, para além de sequencializarem imagens suas (**1.º e 2.º anos**) ou de diversas imagens representando brinquedos (**3.º ano**) ou acontecimentos históricos (**4.º ano**), contribuiu para visualizarem os intervalos de tempo e de se aperceberem das **distâncias e mudanças** ocorridas. No **3.º ano** ao completarem uma linha de tempo com a evolução dos brinquedos no século XX perceberam **mudanças** na tipologia dos brinquedos e nos materiais usados. No **4.º ano** através das linhas de tempo usadas e construídas pelos alunos, estes aperceberam-se de **ritmos diferentes de mudanças**, pela visualização de imagens com características muito semelhantes em determinados períodos da História e que se mantiveram ao longo de vários séculos, enquanto que no século XIX e XX as mudanças ocorreram a um ritmo rápido principalmente a nível tecnológico, como o comprovámos pela última actividade da construção da linha de tempo do século XI ao XXI.

As genealogias construídas pelos alunos contribuíram para pesquisarem também informação sobre os seus familiares, realizarem entrevistas, construírem biografias sobre um dos seus familiares e perceberem **mudanças a nível familiar** ao estudarem a história da sua família e em particular a vida de um dos seus familiares. Assim no **2º e 3.º anos** os alunos ao escreverem a biografia de um dos seus familiares perceberam **mudanças** que ocorreram ao longo de várias décadas ao nível das brincadeiras, dos jogos, dos brinquedos, reconheceram **diferenças** nos materiais (plástico em vez de madeira, trapos e lata), na quantidade e tipologia de brinquedos (agora jogos de computador, playstation, gameboy), e no passado eram brinquedos tradicionais por vezes fabricados pelos próprios, e descreveram grandes **mudanças** ao nível das brincadeiras e das vivências da infância em geral. No entanto, destacaram também a **continuidade e permanência** de certos jogos e brincadeiras, embora já pouco habituais nos nossos dias, como o jogo do pião, da macaca e outras intemporais

como o jogar à bola. É de frisar que os alunos mais novos do **2.º ano** quando compararam a sua infância com a infância de um dos seus familiares (pais ou avós) alguns evidenciaram ainda uma concepção de **passado deficitário** ao referirem por exemplo o que o seu familiar não tinha por oposição ao que ele agora tem, por exemplo o não terem computadores, ou playstation, mas a maioria indicou as brincadeiras do **passado** por oposição ao **presente**, concluíram no entanto que mesmo com pouco as crianças no passado também eram felizes, apesar de algumas terem tido uma infância curta. Grandes **diferenças** foram destacadas por vários alunos do 2.º ano em relação à escola no tempo do seu familiar e agora, alguns usaram ainda lousa e giz em vez de papel e caneta e vários alunos indignaram-se com os castigos que no passado eram praticados, como por exemplo o ser frequente as reguadas. No **3.º ano** através da biografia de um dos seus familiares os alunos e por comparação entre algumas das biografias identificaram **semelhanças** entre os que viveram na mesma geração ao nível da infância, das vivências ao longo da vida, das suas experiências laborais, etc. No entanto concluíram por alguns desses relatos, que também numa mesma época podem ter **coexistido** diferentes tipos de vivências, por serem de estatuto social-económico diferente os seus familiares. Em algumas biografias puderam verificar **diferenças** não só nas brincadeiras e jogos **entre rapazes e raparigas** mas também entre **crianças de estatuto económico-social** diferente. Percepcionaram as **mudanças** ao nível das brincadeiras, da infância em geral, no namoro, no trabalho e na mobilidade que ocorreram ao longo de várias décadas, mas também reconheceram e destacaram o que ainda se **mantém e persiste** por exemplo nas brincadeiras de hoje. Reconheceram diferenças substanciais a vários níveis entre várias gerações, a dos avós, a dos pais e a deles.

Procederemos a algumas comparações com estudos similares, uns com alunos sensivelmente da mesma faixa etária (Levstik e Barton, 1996; Barton, 2001c; Lee, 2003) que incluem crianças a partir dos 6 anos e alguns até adolescentes e o de Machado (2005) com alunos dos 12/13 anos. Poderemos encontrar alguns pontos de relação com este nosso estudo mas sempre com as devidas reservas por em alguns estudos os alunos serem de uma faixa etária diferente.

Assim os alunos do nosso estudo, principalmente os mais novos (1.º, 2.º anos e do início do 3.º anos) quando **entrevistados em tarefas de sequencialização de imagens** tendem a **pensar a mudança como um processo linear**, sugerindo que o desenvolvimento se processa numa sequência progressiva. Esta concepção de mudança

relaciona-se com a noção de **passado deficitário** essencialmente associada à cultura material e dentro desta principalmente a nível tecnológico. No estudo de Barton (2001c) os alunos americanos descreveram a mudança histórica como um processo linear, enquanto que os alunos irlandeses, pelo contrário notaram frequentemente que a diversidade podia fazer parte de um mesmo período do passado, assim como situações de simultaneidade podiam ocorrer no mesmo período de tempo em contextos diferentes. Os nossos alunos no início do estudo (**1.º e 3.º anos**) tendiam a pensar a mudança de forma semelhante aos alunos americanos, mas com o desenvolvimento do projecto, com a **implementação de várias actividades** verificou-se de certa forma uma **alteração na concepção de mudança**, reconhecendo a **diversidade na mudança**, ritmos diferentes de mudança, situações de simultaneidade, continuidade, recorrências, permanência e mesmo retrocessos, principalmente ao nível da sociedade, economia, mentalidade e política, essencialmente os mais velhos (**final do 3.º e 4.º anos**) assemelhando-se de certa forma com os alunos irlandeses do estudo de Barton (2001 c) e com os alunos do estudo realizado por Machado (2005) em que neste estudo todos os alunos assumiram uma ideia de simultaneidade de situações, ao considerarem por exemplo que as imagens do campo e da cidade podiam ser do mesmo período e serem por isso contemporâneas.

Notámos no nosso estudo que os alunos, independentemente do ano de escolaridade, evidenciam uma concepção de **mudança como progresso linear** quando se centram apenas em indicadores da cultura material e principalmente a nível tecnológico, justificando a **noção de passado deficitário** dominante e persistente. Esta tendência também é realçada no estudo de Barton (2001c) em relação aos alunos americanos, no estudo de Lee (2003) em relação aos alunos ingleses e de Machado (2005) em relação aos alunos portugueses. Enquanto no estudo de Machado (2005) “as noções de passado deficitário circunscrevem-se apenas, ao domínio tecnológico, não impedindo uma conceptualização mais elaborada em domínio de carácter político, social e cultural” (p. 199), o mesmo não parece acontecer com alunos ingleses no estudo realizado por Lee (2003). Em relação aos **ritmos de mudança**, apenas alguns alunos do 4.º ano no nosso estudo invocaram diferentes **ritmos de mudança**, umas mais rápidas e visíveis (transformações tecnológicas) e outras mais lentas ou até imperceptíveis (sociedade e mentalidade). Reconhecem que há períodos na história com grandes alterações e outros mais estáveis. Este tipo de pensamento também só surge em número reduzido no estudo realizado por Machado (2005), o que permite concluir que o

factor idade não é decisivo para o pensamento histórico das crianças e que outros factores podem também condicionar a forma de raciocinar em História.

Pudemos verificar que em contexto de sala de aula em várias das actividades realizadas os alunos manifestaram uma **concepção de mudança como diversidade** mais do que uma **concepção de mudança como progresso linear** mesmo entre os mais novos, talvez pelas próprias actividades condicionarem mais a reflectirem sobre a mudança nesta perspectiva, o que permite concluir que a própria concepção de mudança pode ser alterada, mediante práticas de ensino que reforcem esta concepção de mudança e que se irá reflectir na concepção de mudança ao nível da História. Corroboramos as recomendações de Lee (2003) quando afirma que na sala de aula se deve **evitar enfatizar a noção de passado como deficitário** como simples carências de coisas, ou o que não havia ainda, mas antes **valorizar as mudanças**, o que se perdeu em cada mudança, bem como o que foi ganho.

11.1.4. Evolução do conhecimento e compreensão do tempo dos alunos do 1.º ao 4.º anos de escolaridade durante a implementação de actividades incluindo estratégias de ensino diversificadas.

A compreensão do tempo articula várias componentes que estão inter-relacionadas sendo difícil de as separar. A **compreensão temporal** relaciona-se com a correcta utilização e compreensão de **vocabulário de tempo**, com o **sistema convencional de tempo**, que integra vários subsistemas, como o **tempo do relógio**, o **tempo do calendário**, o **tempo cronológico** e o **tempo histórico**. Por sua vez o **tempo histórico**, implica reconhecer datas de acontecimentos, sequencializá-los ordenando os acontecimentos por datas e estimar o intervalo de tempo/duração entre eles. Por uma questão de melhor operacionalização das conclusões dos resultados procederemos a uma sub-divisão deste ponto em três componentes: **vocabulário de tempo**; **sistema convencional de datação** (tempo do relógio e do calendário, incluindo tempo cíclico) e **tempo histórico** (sobretudo sobre cronologia e sucessão cronológica)

Vocabulário de tempo

A descrição **qualitativa do tempo** surge de forma persistente em todos os anos de escolaridade quer nas entrevistas realizadas quer ao longo das várias intervenções em sala de aula, embora sejam os alunos mais novos (**1.º e 2.º anos**) que a utilizam com maior frequência, usando termos **temporais subjectivos/qualitativos** como “muito

antigo”, “de há muito tempo”, “velho”, “moderno”, “recente”, etc. como indicativo de localização temporal, e quando pretendem exprimir **distâncias temporais** fazem-no indirectamente através de termos e expressões como por exemplo: “há muito muito tempo”, “há muito tempo”, “é muito antiga”, “a mais antiga”, “muito antiga”; “muito velha”, “não é tão antiga”, “e esta também é antiga ... “, ”é um bocadinho antiga”, “porque esta é mais velha é um bocado mais para trás”, “foi muito tempo para à frente”, “esta é nova e esta também é nova”, “está próxima de nós”. O termo “velho” é muitas vezes utilizado pelos alunos associado a marcadores de mudança da cultura material para expressar antiguidade, assim como o termo ”novo” associado a proximidade, recente e moderno.

Os alunos mais velhos, do **3.º e 4.º anos** continuam a usar muitas destas expressões temporais mais comuns associadas ao tempo qualitativo mas de forma mais contextualizada e acrescentam outras, como: “um pouco mais recente”, “ainda é mais moderna”, “avançada”, “super-antiga”, “são anteriores”, “de antigamente”, “ainda se usa”, “como hoje em dia”, “do nosso tempo”, “à maneira antiga”.

Quando comparam imagens ou as sequencializam os alunos usam várias **expressões temporais** que exprimem dicotomia como “mais antiga/mais nova”, “distante/próxima de nós”; “mais velha/mais próxima de nós”; “de há mais tempo/mais recente”; “antes e agora”; “entre esta e esta”. A complexidade de **expressões dicotómicas** vai aumentando com o ano de escolaridade. Os alunos no **1.º e 2.º anos** de escolaridade utilizam maioritariamente apenas a dicotomia “mais antiga/mais nova” enquanto que no **final do 3.º ano e no 4.º ano** se generaliza a dicotomia “antiga/recente”.

Em todos os anos os alunos tendem a comparar as imagens do passado com o **presente**, mas são os alunos do 1.º e 2.º ano que o fazem mais a nível descritivo. Comparam as imagens essencialmente com base em marcadores da cultura material, referindo-se ao que ainda não existia nesse tempo, revelando uma **concepção de passado deficitário**. Esta tendência de compararem as imagens com o presente é também referida por Barton e Levstik (1996) e parece obter certo suporte no que Oakden e Sturt (1922) defendem, a de as crianças pequenas considerarem o passado como um todo, como um tempo indiferenciado muito diferente em relação ao presente. Mas os alunos do nosso estudo mesmo alguns do 1.º ano não vêem o passado como um todo indistinto, concebem uma sequência **temporal** entre as imagens usando expressões **qualitativas temporais** em relação à ordenação destas justificando que umas são de “há

muito muito tempo”, outras “há muito tempo”, as intermédias “há algum tempo”, “é entre esta e esta” ou referem que “não é tão antiga”, “é menos antiga” e “de agora”. No 3.º e 4.º anos mantêm várias destas expressões e introduzem outras: “actuais”, “do nosso tempo”, “é mais recente”. Tal como Barton e Levstik (1996) constataram no seu estudo os nossos alunos são capazes de diferenciar diferentes **períodos** através de **expressões temporais qualitativas** quando sequencializam imagens, reconhecendo que algumas imagens são mais antigas do que outras, umas próximas de nós e outras entre as mais antigas e as recentes.

Ao longo das diversas intervenções, associadas a várias estratégias, fomos nos apercebendo também do **vocabulário e expressões de tempo** que mais eram utilizadas. Assim no **1.º e 2.º ano** (6-8 anos) os alunos usam com frequência as expressões temporais associadas ao passado: “há um tempo atrás”; “há mais tempo”; “é mais antiga”; “é de há menos tempo”; “antigamente”; “no passado”; “antes”, “anterior”; “depois”; “posterior”; “a seguir”, mas também associadas ao presente: “é de agora”; “é deste ano”. Dominam vocabulário de tempo associado a **unidades temporais do calendário**: “hoje”, “amanhã”, “ontem”, “anteontem”, “dia”, “noite”, “manhã”, “tarde”.

Associado ao recurso de genealogias os alunos mesmo os mais novos aprenderam e passaram a usar correctamente vocabulário de tempo tal como: “mais velho”, “mais novo”, “da mesma idade”, “da mesma geração”, “da mesma década”.

Nas entrevistas são raros os alunos que associam a imagem a um **período histórico**, e os que o fazem não usam o termo convencional (periodização instituída pelos historiadores), por vezes associam-no à **época de determinados povos ou figuras históricas** (ex. os romanos, na época de Jesus, Luís de Camões). No entanto, alguns alunos mesmo do **1.º e 2.º anos** (embora poucos), mas sobretudo os alunos mais velhos, do **3.º e 4.º anos** usam expressões e **vocabulário histórico** associando as imagens a determinados **períodos da História**: “tempo dos dinossauros”, “tempo dos piratas”, “tempo dos reis”, “tempo de Jesus”, “tempo dos romanos”, “tempo da escravatura”, “pré-históricos”, “idade da pedra”, “homens das cavernas” sem indicarem propriamente períodos **históricos convencionais**.

Ao longo das intervenções só esporadicamente os mais novos e só no 2.º ano referem **períodos históricos**, o mais frequente é a **Pré-História**, mas também **época dos romanos** e **Idade Média** embora tenham revelado pouca precisão temporal entre estes dois **períodos históricos** como se compreende por ainda serem alunos do 2.º ano, mas já terem de certa forma a noção de sequência temporal entre estes dois períodos,

por os associarem aos soldados romanos e aos cavaleiros da Idade Média. É principalmente no 4.º ano em que há propriamente uma iniciação ao estudo da História que os alunos tendem a aplicar conhecimentos históricos utilizando termos específicos da disciplina relativamente à identificação de **períodos históricos**, associando-os ao período de domínio de determinados povos no nosso território ou a acontecimentos, referindo desde o período dos **romanos**, das **invasões bárbaras**, do **domínio muçulmano**, da **reconquista cristã na Idade Média**, à **época dos descobrimentos**, ao período da **ditadura** e à **Revolução do 25 de Abril**, assim como a um recurso mais sistemático de vocabulário associado a **regimes políticos, monarquia, república e ditadura**.

Pudemos comprovar o que em parte Oakden e Sturt (1922) defendem, o das crianças terem dificuldade em aplicar **vocabulário de tempo** para compreender os **períodos de tempo** e a sua sequência, e raramente são capazes de referenciar períodos de tempo antes dos 9 anos, poucos alunos até ao **2.º ano** o fizeram também no nosso estudo, principalmente nas entrevistas associadas à sequencialização de imagens.

Constatámos também que alguns alunos quando se referem a um determinado **período para o datar** preferem exemplificar com o nome de pessoas famosas e acontecimentos, do que a usar o **termo convencional** para esse período. Verificámos porém que, que alguns alunos mesmo antes dos 9 anos são capazes de **referenciar períodos de tempo** (exemplo: época dos romanos, Idade Média, época dos descobrimentos, Guerra Colonial, etc.) por terem sido cuidadosamente explicados e trabalhados em actividades concretas em várias das sessões implementadas, comprovando-se tal como Thornton e Vukelich (1988) referem que esta capacidade de referir períodos de tempo ocorre por volta dos 9 - 11 anos, geralmente associadas à aprendizagem de temas de história.

Contestámos em parte o que Oakden e Sturt (1922) defendem, o de só depois dos onze anos estar desenvolvido nas crianças o **conhecimento dos períodos e a sua subdivisão**, no entanto os autores sugerem que esse conhecimento pode ser atingido antes se se desenvolverem actividades específicas nesse sentido, foi o que se verificou em relação aos alunos do nosso estudo como o demonstramos.

Pudemos verificar também que alunos de todos os anos de escolaridade **raramente usam datas** de forma espontânea quando sequencializam imagens, e estas só surgiram quando se lhes perguntou directamente. Os alunos até ao 2.º ano só conseguem datar de forma qualitativa, e quando tentam datar alguns dizem que se

passaram há 50, 100 e no máximo 1000 anos como por exemplo refere um aluno para a imagem da Família da Pré-História. Confirma-se assim o que outros autores constataram, o de **datas** terem pouco significado antes do 3.º ano (Barton e Levstik, 1996) e da dificuldade em compreender a **duração/intervalo de tempo** e **calcular a distância**, raramente ultrapassando a dezena (dois dígitos) ou a centena de anos (três dígitos).

Alguns alunos do 3.º ano e principalmente do 4.º ano baseiam-se no **contexto histórico** da imagem para a datar por associação ou a **figuras históricas** de uma determinada época ou a **acontecimentos**. Só no 4.º ano quando questionados é que os alunos indicam a localização em **séculos** para algumas das imagens, mas são poucos os que o conseguem fazer de forma correcta, e só as que se integravam em períodos históricos trabalhados ao longo do ano (por exemplo a imagem B - Família Medieval; imagem D- Família Burguesa e imagem E- Família do Estado Novo) e em relação à imagem E especificam mesmo que é anterior ao 25 de Abril de 1974).

Verificámos no entanto que para imagens recentes como as imagens dos Duques de Bragança os alunos mais novos (**2.º ano**) são capazes de **propor datas aceitáveis** e muito próximas das reais, permitindo **concluir da capacidade em datar acontecimentos próximos** quando dominam já o calendário e se processou a aprendizagem do sistema convencional de datação.

Pudemos constatar em várias sessões, que grande parte dos alunos do **2.º ano** conseguem **compreender datas** associadas a acontecimentos ou a pessoas, indo de encontro ao referido por Oakden e Sturt (1922) que indicam que por volta dos **8 anos** as crianças começam a **compreender datas históricas** associadas a pessoas e acontecimentos. No 2.º e 3.º anos o contactarem com datas dos aniversários dos seus familiares, localizá-los em linha de tempo (3.º ano) contribuiu para compreenderem o sistema de datação. Alguns alunos são capazes de indicar a **década** em datas dos aniversários dos familiares, dominando por volta do 2.º e 3.º anos (dos **7-9 anos**) a **compreensão do conceito de década**. No 3.º ano iniciam a utilização da contagem do tempo em **séculos**, e foi perfeitamente compreendida pelos alunos, sendo capazes de converter **datas em séculos**. No 4.º ano para além da plena **compreensão do conceito de século** e **da conversão de datas em séculos**, pudemos constatar que neste ano de escolaridade são capazes de compreender o **sistema convencional de datação** ao nível da **contagem do tempo a.C e d.C**. auxiliados pela utilização e construção de linhas de tempo, assim como dividir o **século em sub-divisões** (1.º quartel, 2.º quartel ..., meados

do século) Pudemos também demonstrar no nosso estudo o que Thornton e Vukelich (1988) referem quando afirmam que o desenvolvimento de conceitos de tempo como: ‘geração’, ‘época’, ‘século’ estão dependentes directamente do ensino.

Sistema convencional de datação (tempo do relógio e do calendário, incluindo tempo cíclico)

Verificámos ao longo do nosso estudo, tal como vários autores o afirmam (Oakden e Sturt, 1922; Thornton e Vukelich, 1988; Friedman, 1982) que o desenvolvimento do conhecimento e compreensão do tempo convencional é um processo lento e que depende das experiências de aprendizagem dos alunos.

Comprovámos em várias actividades como por exemplo na actividade que os alunos do 1.º ano (6-7 anos) aplicam correctamente **palavras temporais** usadas no dia-a-dia: amanhecer, manhã, tarde, entardecer, noite. Indicam as partes do dia, sequencializam-nas, identificam com facilidade o momento do dia imediatamente precedente e o momento imediatamente a seguir, associam actividades que são específicas de um determinado momento do dia, por exemplo o ir para a escola e o almoço na parte da manhã, o lanche na parte da tarde e o jantar à noite, etc. Segundo vários autores (Friedman, 1982, Patriarca e Alleman, 1987; Thornton e Vukelich, 1988) estes conceitos de tempo são dominados mais cedo (por volta dos 5 anos) e fazem parte do vocabulário da criança.

A noção de **periodicidade cíclica** começa com a compreensão destes termos temporais que fazem parte do seu vocabulário do dia-a-dia. As partes do dia são aprendidas antes dos dias da semana. **No 1.º ano** o recurso a linhas de tempo revelou-se de extrema importância para iniciar e desenvolver nos alunos a compreensão do **tempo físico mensurável**, associado à aprendizagem do **sistema convencional de medição do tempo**, nomeadamente ao conhecimento das **unidades de tempo do calendário: dia e dias da semana**, explorando-se as noções de **tempo linear** e **tempo cíclico** (rotinas diárias e sucessão e repetição dos dias da semana). O recurso a **linhas de tempo lineares e cíclicas**, facilitam a aprendizagem destas primeiras noções de tempo associadas ao sistema convencional de datação, pela visualização escrita dos nomes dos dias da semana por ordem. Mas mais facilmente os alunos indicam o nome do dia da semana, que se segue do que o anterior e acontece o mesmo com os meses do ano, isto talvez também se deva aos exercícios orais, em voz alta e o recurso a mnemónicas facilitam também a memorização dessa ordem sequencial dos dias e dos meses do ano.

Só no **2.º ano** (7-8 anos) é que os alunos dominam a **ordem dos meses do ano**, e são capazes de indicar o mês anterior e o que se segue a um determinado mês, muito embora os do **1.º ano** (6-7 anos) já os saibam nomear também. A maioria dos alunos do 2.º ano são capazes de **relacionar os meses do ano com as estações do ano**, e indicar quando começa e acaba cada estação do ano, enquanto no 1.º ano associam as **estações do ano** a características climatéricas, estados da natureza, assim como ao tipo de vestuário usado.

Pudemos verificar que os alunos através de vários exercícios com recurso a linhas de tempo adquirem a ideia de **tempo linear** pela ideia de **continuidade** e **ordem** dos meses do ano, mas também a noção de **tempo cíclico**, pela noção de **recorrência** que está associada ao **tempo do calendário** e ao tempo do relógio. Os alunos no **final do 1.º ano** mas com maior domínio no 2.º ano revelaram possuir domínio linguístico e compreensão das **unidades do tempo associadas a tempo do relógio**: horas, partes do dia (manhã -antes do meio dia, tarde - depois do meio dia e noite), e ao **tempo do calendário**: dias da semana, meses do ano, estações do ano. Distinguem o **dia** (24 horas) do **dia/noite**, que o dia começa à meia-noite e reconhecem que a duração do dia e da noite varia de acordo com as estações do ano, sendo na Primavera e no Verão o dia maior do que a noite e no Inverno ao contrário.

Comprovámos também tal como Oakden e Sturt (1922) concluem que a aprendizagem da **associação do mês ao número** correspondente revela-se muito difícil e verificámos que esta só está plenamente adquirida **no 2.º ano**, provavelmente por ser um método muito artificial de os numerar e não estarem associados a diferentes actividades/ou experiências concretas, como acontece por exemplo, com as estações do ano que as associam a características naturais climatéricas.

Em relação à **compreensão de datas** constatámos que inicialmente depende do interesse pessoal envolvido nos primeiros anos, por exemplo a **data do seu aniversário** é aprendida cedo, a maioria dos alunos do 1.º ano sabia a data do seu aniversário, o dia e o mês e alguns alunos a data de nascimento, e **no 2.º ano** esse conhecimento era generalizado, assim como o referirem acontecimentos de **feriados com data fixa**. A compreensão do **significado da data** só é plenamente adquirida por volta dos **7-8 anos** (2.º ano de escolaridade) quando a criança possui o conceito de **semana**, o conceito de **mês** e de **ano**. A partir do **2.º ano**, mas principalmente no **3.º ano** (entre os 8 e os 9 anos) os alunos começam a compreender **datas históricas** associadas a pessoas e acontecimentos.

No **2.º ano** os alunos revelaram **competências de leitura do calendário**, mas constatámos tal como acontece em relação aos dias da semana e meses do ano com recurso a linhas de tempo, que a leitura regressiva no calendário, por exemplo identificarem datas anteriores a uma determinada data, também se revelou difícil para alguns alunos. A dificuldade de **contagem regressiva** do tempo mantém-se também em alunos do **3.º ano** quando por exemplo em linhas de tempo têm que localizar datas a partir de uma data de referência, por exemplo marcar a data do nascimento de uma pessoa estando localizado na linha de tempo o ano em que se estava. Comprovámos que a utilização sistemática e continuada de **vários tipos de calendários** são essenciais para a compreensão do **tempo cronológico**. O recurso ao calendário contribui para a compreensão do **sistema de datação**, inerente ao próprio **tempo cronológico**. A partir do final do **1.º ano** mas principalmente **no 2.º ano** o sequencializar datas de nascimento, o estabelecer a correspondência entre o número e o nome do mês e o identificarem ou registarem outras datas em linhas de tempo contribuem para a aprendizagem e a compreensão da **datação** que é fundamental para a resolução de problemas práticos do dia-a-dia. Por exemplo na actividade *Construção do Bilhete de identidade* os alunos aplicaram a sua **data de nascimento**, identificando cada um dos elementos que a constituem, dia, mês e ano.

Pudemos constatar também que entre os 7-9 anos as crianças dominam o **conceito de década (2.º e 3.º anos)** e no **3.º ano** são capazes de compreender a contagem do tempo em **séculos**, mas é no 4.º ano que o contacto com séculos é mais frequente, sendo capazes de converter **datas em séculos** e vice versa, assim como saber identificar a que **período cronológico** corresponde um determinado século. Comprovámos que é no **4.º ano** que os alunos são capazes de compreender o **sistema convencional de datação** ao nível da **contagem do tempo a.C e d.C.** revelando-se no entanto mais difícil a localização de datas a.C do que d. C. pela contagem a. C. ser decrescente da esquerda para a direita enquanto d. C. ser em crescente.

Comprovámos no nosso estudo o que Friedman (1982) afirma sobre as etapas de aprendizagem do sistema de medição do tempo, que quando entram para a escola primária os alunos já dominam o tempo associado às rotinas diárias (partes do dia: manhã, tarde e noite) e por volta dos 6-7 anos algumas regularidades anuais (como por exemplo estações do ano). A noção de ciclo e recorrências é difícil de ser compreendida antes dos 8-9 anos, assim como a coordenação dos principais sistemas de medição. É entre os 6 e os 8 anos que se atingem progressivamente os principais **sistemas de**

medição do tempo. Inicialmente esta aprendizagem faz-se isoladamente e só posteriormente são relacionados e articulados entre si. A partir dos 9 anos, os alunos revelam outras capacidades na compreensão temporal, são capazes de utilizar e coordenar diversos sistemas de medição. Verificámos através de várias actividades implementadas ao longo do projecto que o **tempo do relógio**, o **tempo do calendário** e o **tempo histórico** podem estar coordenados e geralmente são considerados inter-relacionados sendo subsistemas do sistema convencional de tempo. A plena compreensão do **sistema convencional de tempo** implica uma correcta utilização e compreensão de cada um destes subsistemas. Confirmámos o que Thornton e Vukelich (1988) afirmam com base na pesquisa de outros investigadores, que o desenvolvimento de conceitos de tempo histórico depende de pré-requisitos ligados a competências sobre tempo pessoal, tempo do calendário e tempo do relógio.

Tempo histórico (sobretudo sobre cronologia, sucessão cronológica e duração)

O **tempo histórico** está associado à aquisição de um conjunto de noções temporais necessárias para se poder descrever uma pessoa, lugar, objecto ou acontecimento. Implica a utilização e domínio do sistema convencional de medição, ou seja da **cronologia**, a noção de **sucessão cronológica**, de **duração** e de **intervalos de tempo**, de **horizonte temporal**, de **contemporaneidade** e de **periodização**.

Verificámos no nosso estudo que a **compreensão cronológica** é gradualmente adquirida e está relacionada com a capacidade de colocar acontecimentos de forma correcta numa **sequência temporal**, com o ser capaz de proceder a **distinções temporais** entre períodos e de **relacionar e integrar** acontecimentos num determinado **contexto e época**.

Pela actividade de sequencialização de imagens associadas às **entrevistas** em relação à ordenação cronológica das imagens pudemos constatar pela análise empírica dos dados que os alunos revelam capacidade em sequencializar imagens, reconhecendo que umas são mais antigas do que outras, há no entanto diferenças entre o mais novos e os mais velhos, comprovando-se uma melhoria na sequencialização de acordo com a idade e ano de escolaridade de modo geral. Assim no 1.º ano sete dos 24 alunos (29%) na 1.ª entrevista sequencializaram as seis imagens de forma correcta, tendo-se verificado um desempenho muito superior na 2.ª entrevista, no final do ano lectivo, em que já 15 alunos (62%) o fizeram correctamente. No entanto, no final do 2.º ano (3.ª entrevista) os alunos revelaram um aparente menor desempenho, pois só oito (33%) o

conseguiram, mas os restantes 16 alunos (67%) ordenaram correctamente quatro imagens, tendo as trocas ocorrido somente entre as imagens do meio. No 3.º ano, 10 em 25 alunos (40%) na 1ª entrevista e 15 alunos (60%) na 2ª ordenaram correctamente as imagens, tendo-se verificado um aparente menor desempenho dos mesmos alunos no 4.º ano, embora mais de metade dos alunos da turma (13 alunos - 52%) tivessem sido capazes de o fazer correctamente. Este menor aparente desempenho verificado no final do 2.º e 4.º ano por serem menos os alunos que o fizeram correctamente é compensado pela menor dispersão na ordem das imagens, e um menor número de tipologias diferentes de sequencialização, passando no início do 1.º ano de 10 tipologias para três no final do 2.º ano, concentrada na tipologia 2, considerando a imagem D (Família do Estado Novo) como mais antiga que a imagem C (Família Burguesa), reflectindo uma imagem de progresso linear. Por sua vez, no 3.º ano os alunos passaram de sete tipologias, para quatro tipologias, dominando também a tipologia 1, a considerada correcta. Apesar desta aparente diminuição nos resultados finais em relação a número de alunos que colocaram correctamente as imagens é compensada por uma maior reflexão e justificações apresentadas como o demonstramos anteriormente. Por comparação com outros estudos na revisão de literatura também os resultados aparentemente tendem a ser menores, em relação por exemplo ao estudo de Hoge e Foster (2002) em que mais de 75% dos alunos do 3.º e 5.º ano o fizeram correctamente embora com apenas cinco fotografias (todas do século XX) e no de Barton (2002) mesmo acima dos 80% com 9 fotografias. Podemos concluir que a idade é um factor determinante também em relação à capacidade de sequencialização, tal como o referem outros autores que realizaram estudos com sequencializações de imagens (Foster, Hoge e Rosch, 1999; Hoge e Foster, 2002; Barton, 2002), mas também o número de imagens e a temática destas, o ser todas de um mesmo período (exemplo o século XX) ou de um período mais alargado (Pré-História à actualidade), o ser a tarefa realizada individualmente ou em pares, a idade e ano de escolaridades dos alunos, pode ter efeitos nos resultados em relação a um maior ou menor desempenho o que poderá explicar em parte diferenças nos resultados. É sobretudo nas imagens do meio que mais trocas são realizadas, trocando os alunos do 1.º ano e 2.º ano a imagem C (Família Burguesa) pela D (Família do Estado Novo), enquanto que os do 3.º e 4.º anos, as trocas efectuaram-se entre a imagem C (Família dos Viscondes de Santarém), D (Família Burguesa) e E (Família do Estado Novo), considera-a mais antiga que as outras duas, mas, mas também trocas entre a imagem C e a D, por as considerarem próximas. O factor género

dos alunos não se reflectiu no desempenho prestado pelos alunos, não se tendo verificado grandes disparidades por género (rapazes e raparigas) nos resultados gerais obtidos, mas apenas na diminuição de sequencializações correctas das 2^{as} para as 3^{as} entrevistas, mais significativa entre as raparigas que entre os rapazes, não tendo mesmo no 3º ano havido entre os rapazes diminuição mas aumento.

Verificámos ao longo do nosso estudo tal como refere Hodkinson (2003) que a compreensão da **passagem do tempo** é muito importante para a conceptualização do passado pelas crianças, sendo esta fundamental para a compreensão temporal e extremamente importante para que as crianças tenham a noção de **duração**, fundamental para **estimar o intervalo de tempo** entre acontecimentos ou há quanto tempo esses acontecimentos ocorreram.

Em relação à noção de **duração** que está relacionada com a quantificação de tempo, com o intervalo de tempo entre acontecimentos, pudemos verificar pelas **entrevistas** que os alunos mais novos (**1.º e 2.º anos**) revelam ter noção de **duração**, em termos **qualitativos** quando referem que umas imagens são mais antigas do que outras, sendo apenas capazes de **calcular o tempo** entre imagens temporalmente próximas (passado próximo) distanciadas entre si poucos anos, não mais que os seus anos de vida. Revelou-se que a avaliação do **intervalo de tempo** entre as imagens é realizado maioritariamente de forma qualitativa, no entanto quer os do **2.º ano** quer os do **4.º ano** facilmente reconhecem entre que imagens se passou mais tempo e menos tempo. No entanto os alunos são incapazes de calcular a **distância temporal** entre imagens com uma distância temporal de milhares de anos fazendo-o apenas de forma qualitativa, e os que indicam quantos anos se terão passado, por exemplo no 2.º ano estimam entre elas o máximo de 50 anos sendo as mais antigas de há 100 anos atrás. Apenas um dos alunos do 2.º ano estimou que a primeira imagem se teria passado há mais de 1000 anos e outro no 4.º ano refere que os primeiros homens viveram há milhões de anos e outra que foi a.C. Só no 4.º ano quando questionados é que os alunos indicam a localização em **séculos** para algumas das imagens, mas raramente o fazem de forma correcta, embora sejam capazes de as integrar num determinado **período histórico**, estudado reconhecendo nelas características específicas desse período através de indicadores da cultura material. No **4.º ano** há alunos que revelam serem capazes de reconhecer a época de determinadas imagens, como por exemplo ocorreu em relação à imagem E (Família do Estado Novo) integrando-a no período da ditadura ao referirem-se a Salazar e de ter sido antes do 25 de Abril. Também alguns associam o **contexto das imagens** à

época em que viveram **figuras históricas** (época de Jesus, Luís de Camões, Vasco da Gama) por reconhecerem no vestuário certas parecenças, mas em alguns casos são induzidos em erro na datação.

Confirma-se assim o que outros autores (Barton e Levstik, 1996) constataram, a dificuldade dos alunos em compreender a **duração/intervalo de tempo** e **calcular a distância** antes do **3.º ano** (8-9 anos). Constatámos tal como Hoodless (1998) refere que frequentemente as crianças sentem mais dificuldades na utilização abstracta de datas e na distância temporal, pois implica cálculo e medição.

No entanto, é importante que desce cedo as crianças contactem com datas e reconheçam o intervalo de tempo entre acontecimentos próximos. Verificámos numa das actividades implementadas - **A construção da sua linha de tempo** iniciada no 1.º ano e depois completada no **2.º ano**, que os alunos foram capazes de ordenar por ordem cronológica as suas fotografias, indicar a idade que tinham e alguns referiram mesmo quando foram tiradas, há um ano atrás, dois, três anos, sendo capazes de **calcular a distância temporal** relativamente a um passado próximo e pessoal, estando presente ainda muito do que recordam desses momentos e sobretudo o que os familiares lhes contaram. Aquando da exploração da minha linha de tempo conseguiram visualizar o **intervalo de tempo** e mesmo **calcular a distância temporal** entre alguns momentos importantes da minha vida, contando os anos decorridos pelos quadrados representados.

Pudemos verificar no entanto que o **cálculo da duração** está presente já em alunos do **1.º ano** associado a um **passado imediato** relacionado com o **tempo pessoal**, mas também ao **tempo cíclico**, como por exemplo associado às estações do ano, como pudemos verificar na actividade com o conto *O João e as aves*, quando calcularam o tempo necessário para as plantas germinarem revelando compreender a **passagem do tempo**, entre o acto de semear e o tempo necessário para nascerem as plantas. Este tipo de exercício permite demonstrar que as crianças com 6 -7 anos são capazes de **calcular distâncias temporais** é claro que não em contextos históricos, mas em situações práticas.

O recurso a vários tipos de narrativas (contos, lendas e banda desenhada) usadas em diferentes anos de escolaridade permitiu verificar que os alunos quando exploram narrativas sentem **necessidade da medição do tempo**, tal como Hoodless (1998) constatou também no seu estudo. Os alunos no **1.º ano** no reconto do conto *O João e as aves* sequencializaram os momentos da história usando vocabulário temporal: ‘primeiro’, ‘depois’, ‘por último’. Na exploração do conto *O casamento da gata*,

demonstraram ter a **percepção do tempo contida na narrativa**, indicando vários momentos temporais: “já era tarde”; “entardecer”, “noite”, aplicando conhecimentos de **tempo cronológico** e de **tempo do relógio**, ao indicar que horas eram provavelmente quando o cortejo se desmanchou e a gata fugiu com o gato para o telhado.

No **3.º ano** na actividade com o conto *Bisavó e Bisavó* os alunos demonstraram também perceber o tempo contido na narrativa, compreendendo que esta contém em si analepses, prolepses e elipses, quando se volta atrás no tempo (analepses), se saltam momentos (elipses) e prolepses (avanços no tempo) assim como **tempos paralelos** (simultaneidade), esta dimensão temporal contida na narrativa articula-se com a noção de **horizonte temporal** (passado, presente e futuro). Segundo Hoodless (2002) a compreensão de **tempo paralelo** é particularmente importante para as crianças aprenderem a colocar de forma correcta os acontecimentos contemporâneos e por isso simultâneos no tempo. São capazes de **estimar o tempo** entre momentos (acontecimentos) na narrativa, quando calcularam quanto tempo decorreu entre o pai tirar a fotografia, revelar e voltar a casa com a fotografia. O mesmo aconteceu em relação à *Lenda do Galo de Barcelos* (3.º ano) e à *Lenda de Egas Moniz* (4.º ano) em que demonstraram compreender o tempo decorrido em relação aos acontecimentos narrados sendo estes momentos de horas ou dias.

Comprovámos em várias actividades com recursos a linhas de tempo que alunos do **3.º ano** demonstraram serem capazes de **calcular distâncias temporais**, quer calculando o intervalo de tempo entre dois momentos concretos indicados numa narrativa quer entre datas ou mesmo acontecimentos históricos. Os alunos do **3.º ano** (8-9 anos) revelaram-se capazes de localizar datas correctamente em linhas de tempo, no entanto verificámos que a **contagem regressiva** por décadas (1990, 1980, 1970 ... 1930) revelou-se mais difícil do que a **contagem progressiva** do tempo, apesar de esta estar relacionada com o tempo futuro ao referirem-se às décadas das datas a partir de 2000, nomeadamente 2010, 2020, 2030, até 2080, comportamento justificado pela operação de contagem exigir raciocínio matemático que é mais complexo para as crianças quando este é regressivo. O recurso a linhas de tempo revelou-se um bom instrumento para promover a **cronologia** e a **compreensão do conceito de duração**, ao serem capazes de calcular o intervalo de tempo entre datas, acontecimentos ou períodos. Verificámos que as linhas de tempo verticais mostraram-se de mais difícil compreensão pelos alunos, pelo menos o processo da sua realização, do que as horizontais.

O conceito de **duração** não é fácil de compreender pelos alunos e está directamente relacionado com o **cálculo** e **raciocínio matemático** por implicar medição do tempo, por isso só a partir do **3.º ano** (8-9 anos) é que os alunos têm capacidades para o fazer quando estão implicadas datas, porque outro tipo de medições do tempo podem ser realizadas sem cálculos matemáticos, pela constatação visual dos intervalos de tempo, ou mesmo experiência de vida. É importante tal como refere Patriarca e Alleman (1987) que para compreender a **passagem do tempo** os alunos têm que ter experiência com as unidades de medida para poder localizar um acontecimento no tempo, e pudemos verificar isso mesmo, que exercícios continuados com unidades de medição do tempo promove uma melhor compreensão da **passagem do tempo** e do **conceito de duração**.

Verificámos que no **final do 4.º ano** após terem sido realizadas várias actividades ao longo do ano os alunos dominam **termos históricos genéricos** associados ao tempo histórico, nomeadamente o conceito de **década, século, geração** e a conversão de datas em séculos e de séculos em datas, assim como são capazes de identificar **sub-períodos** do século, como 1.º quartel do século, meados do século, final do século. Os alunos do **4.º ano** revelaram capacidade em **identificar e nomear períodos de tempo** (por exemplo: monarquia, república, descobrimentos), mas também de os localizar em termos cronológicos, comprovando-se tal como Thornton e Vukelich (1988) referem que esta capacidade ocorre por volta dos 9 - 11 anos. Constatámos que a compreensão de certos conceitos associados ao **tempo histórico**, como **década, século, a.C e d.C** devem ser ensinados com recurso a actividades adequadas.

11.1.5. Evolução da compreensão histórica dos alunos do 1.º ao 4.º ano de escolaridade.

11.1.5.1. Evolução da compreensão histórica dos alunos em relação à capacidade de realizar inferências e interpretações a partir de fontes.

A compreensão histórica está relacionada com a capacidade de **interrogar** as fontes, de as **interpretar**, ser capazes de realizar **deduções** e **inferências** a partir delas procurar **evidências** que permitam compreender o passado, assim como ser capaz de analisar e avaliar a **validade das fontes** e de proceder à sua **crítica**. A capacidade de fazer **inferências** está associada ao que se designou por *imaginação histórica*, isto é, a capacidade de fazer uma série de suposições válidas sobre a evidência encontrada. Verificámos que os alunos são capazes de **realizar deduções e inferências** quando

incentivadas a fazê-lo mediante a utilização de vários tipos de fontes, a capacidade dedutiva e inferencial das crianças depende do seu envolvimento.

Nas **entrevistas** associadas à sequencialização de imagens a quantidade e qualidade das **inferências** realizadas pelos alunos variou não só com o ano de escolaridade, associado ao desenvolvimento maturacional das crianças, mas muito provavelmente também pela aprendizagem desenvolvida nesse sentido ao longo do projecto pelas várias actividades realizadas e que contribuíram para esse desenvolvimento.

Constatámos que apesar dos alunos mais novos, principalmente os do **1.º ano**, falarem pouco nas entrevistas, parecem saber mais do que aquilo que realmente dizem, não só pela capacidade de grande parte dos alunos sequencializar correctamente as imagens, mas também pelo tipo de indicadores da cultura material que referem nas suas justificações. A maior parte das vezes limitam-se a descrever o que observam na imagem, sendo na maioria descrições vagas e imprecisas, mas alguns conseguem realizar já **inferências**, quando por exemplo, dizem: “parece um rei”; “parece uma rainha” ou “princesa”, “parece rica”.

No final do **2.º ano** verificámos que os alunos realizaram observações mais detalhadas das imagens, realçaram pormenores e realizaram **inferências** com base neles. Vários alunos deste ano realizaram análises mais globais e reflexivas quando as comparavam, revelando capacidade em realizar **inferências a nível social e económico** (rico/pobre) em **contextos diferentes** (cidade/aldeia), o que não se verificou na segunda entrevista no final do 1.º ano. Estes alunos observam as imagens na sua globalidade, comparam-nas e apresentam uma maior capacidade de realizarem **inferências e deduções** do que os alunos do **3.º ano** (1.ª entrevista), que foram muito mais sintéticos e descritivos nos seus comentários. Este foi um dos indicadores que nos permitiu concluir que a intervenção que realizámos foi bastante positiva. Assim constatámos que alguns alunos do **2.º ano** e bastantes dos mais velhos (no **final do 3.º e 4.º anos**), para além de descreverem o que vêem na imagem, conseguem **inferir** a partir do vestuário e outros adereços a situação **económica e social** das pessoas representadas e alguns do **4.º ano**, integraram-nas em determinadas épocas históricas (Pré-História, época de Salazar). Relativamente à condição social das pessoas representadas os mais novos que identificaram nas imagens reis, rainhas e princesas associam-nas mais aos contos, mais à fantasia, enquanto que os mais velhos quando os referiram situam-nos num contexto histórico, e alguns deles utilizam outros termos que indicam o elevado estatuto social

que lhes parecem ter algumas das pessoas representadas nas imagens, ao referirem-se para além dos reis a nobres, duques, condes, senhores e cavalheiros. Esta terminologia usada principalmente pelos alunos no 4.º ano acompanha a mudança social que as imagens representam.

Notámos que os alunos do **4.º ano** são muito mais reflexivos quanto às explicações que dão, explicitando as dúvidas e hesitações que sentem após uma observação mais detalhada das imagens e procuraram relacionar todos os pormenores visualizados. Tornaram-se mais reflexivos, ponderaram várias **hipóteses** e **sistematizaram** as suas observações efectuando **deduções e inferências** e até **generalizações**, embora por vezes pouco consistentes ou mesmo incorrectas. Provavelmente estes procedimentos e interpretações menos correctas efectuadas podem ter condicionado ligeiramente o resultado final das sequencializações das imagens que não foi como se previa. Verificou-se no entanto, que vários alunos do **4.º ano** foram capazes de fazer **suposições válidas** a partir dos pormenores realçados das imagens como por exemplo ao nível do vestuário, usando terminologia adequada e contextualizada como “túnicas”, “mantos”, “roupa dos reis”.

Verificámos que foi com base em vários marcadores da cultura material, como o vestuário, os adereços, a habitação, o mobiliário e os objectos que os alunos a partir do 2.º ano fazem **inferências** substantivas válidas sobre a estratificação social, o meio cultural e social e as condições económicas. No **4.º ano** a terminologia usada reflecte uma maior capacidade **interpretativa** das imagens procurando nelas **evidências**. A maior parte dos alunos do **4.º ano** consegue fazer **interpretações válidas**, mas reconhecem que podem existir **várias interpretações** sobre uma determinada imagem por isso usam com frequência palavras como “provavelmente”, “parece que”, “não parece”, “penso que”, “deve ser”...

Vários alunos do **4.º ano** revelaram já uma capacidade razoável para realizar inferências plausíveis em termos de **compreensão histórica** e que por exemplo Foster, Hoge e Rosch (1999) dizem ter apenas encontrado em alunos do 6.º ano, podendo estes resultados ser explicados pelo tipo de ensino a que estes alunos estiveram sujeitos ao longo de dois anos que estimulou este tipo de competências para a compreensão histórica.

Ao longo do nosso estudo pudemos verificar que estratégias de ensino adequadas são importantes para o desenvolvimento da compreensão histórico, e que desde muito cedo os alunos podem ser iniciados em **exercícios de inferência** e ajudados na

resolução de problemas utilizando-se para isso ferramentas e instrumentos didácticos adequados tal como refere Cooper (1995). Ao longo das várias intervenções na sala de aula pudemos constatar que os alunos foram desenvolvendo **competências a questionar as fontes**, a colocar **hipóteses**, a **interpretar as evidências**, a **avaliar a validade e fiabilidade das fontes**, a comparar fontes relacionadas com o mesmo assunto histórico ou não. Os alunos foram capazes de realizar **deduções e inferências válidas** quando exploraram imagens, objectos, vários tipos de narrativas e documentos escritos, aplicando vocabulário aprendido, distinguindo entre certeza e probabilidade.

Os mais novos do **1.º e do 2.º ano** perante fontes históricas, como por exemplo quando exploraram imagens antigas, procederam a maior parte das vezes a **inferências racionais**, interpretando o que viam na imagem, embora um ou outro aluno do 2.º ano revelasse já uma forma **embrionária de inferir em termos históricos** quando analisaram imagens históricas, enquanto com os mais velhos (**3.º e 4.º anos**) se revelou mais evidente e generalizado realizarem **inferências históricas** quando exploraram fontes icónicas históricas. Por exemplo no **3.º ano** quando exploraram fotografias antigas, pela descrição do vestuário das pessoas deduziram a condição sócio-económica das pessoas. Também na **actividade** realizada pelos alunos do 4.º ano quando analisaram em grupo várias imagens sobre a época dos descobrimentos, os alunos procuraram na imagem indícios que os levaram a realizar **inferências históricas**, a desenvolver **argumentos sobre a evidência**, a **deduzir** por exemplo a condição económico-social das pessoas aí representadas, deduziram também onde provavelmente a pintura estaria na época, porque foi realizada, com que objectivo, etc. Reconheceram a possibilidade de outras **interpretações** aquando da discussão.

Momentos de discussão em grande grupo proporcionados pela exploração em grupo de uma imagem sobre as plantas da Índia no 4.º ano, permitiu que os alunos apresentassem várias **razões** válidas, mas muito diferentes, para justificar porque terá sido feito este desenho, o que lhes permitiu concluir que podem existir várias **razões/motivos** e todos eles válidos para explicar certas acções no passado (**explicação multiperspectivada**).

A **exploração de objectos** (no 2.º ano) e as **visitas realizadas aos museus** (4.º ano) revelaram-se importantes estratégias para desenvolver competências ao nível da observação, da capacidade em inferir, deduzir e interpretar. Actividades realizadas com recurso a estas estratégias permitiram demonstrar que os alunos quando estimulados a interpretar diferentes tipos de fontes são capazes de produzir **inferências**, embora nem

sempre plausíveis e válidas, mas contribuindo sempre para estimular o pensamento histórico. Os objectos quando descontextualizados revelaram-se difíceis de interpretar, mas uma análise atenta, cuidada, atendendo a vários pormenores ao nível da forma, do material e do design, contribuiu para colocar questões, formular hipóteses, procurar informação adicional, etc. Por exemplo quando visualizaram diversos objectos encontrados em escavações em Braga vários alunos ficaram admirados com a riqueza de peças de cerâmica, de vidro e joalharia, inferindo que os povos que habitaram nessa altura Braga antes da chegada dos romanos não eram tão atrasados como pensavam, pois já trabalhavam o vidro, a cerâmica e o ouro. Situação semelhante se passou no Museu D. Diogo de Sousa, ao visualizaram várias dessas peças reconstruídas. Verificámos que os objectos são fontes que permitem treinar a **capacidade dedutiva e inferencial** nas crianças pelo contacto directo com o objecto e estarem mais motivadas, assim como não oferecer dificuldades que um documento escrito pode apresentar.

A exploração e comparação de versões diferentes de **lendas históricas**, como a *Lenda de S. Martinho*, explorada pelos alunos do **2.º ano**, a *Lenda do Galo de Barcelos* pelos do **3.º ano** e a *Lenda de Egas Moniz* pelos do **4.º ano** permitiu demonstrar que os alunos são capazes de identificar **semelhanças e diferenças** entre as lendas, **inferir sobre conteúdos históricos** aí presentes, comparar os factos narrados, avaliá-los, procurando informação adicional em outras fontes que lhes permitisse avaliar a veracidade ou não dos factos históricos aí presentes. Constatámos que os alunos em geral tendem a reconhecer como mais verdadeira a versão que conta mais detalhes e que apresenta indicações temporais e espaciais mais precisas. Reconheceram que podem existir diferentes **interpretações** e ou relatos sobre a mesma lenda.

Comprovámos que estes alunos do 1.º CEB são capazes de lidar com mais do que um ponto de vista ao compararem duas versões sobre o mesmo relato histórico como se depreendeu pela análise comparativa de duas versões diferentes das lendas. Através da exploração oral e em grande grupo os alunos revelaram serem muito mais capazes de o fazerem do que em exercícios escritos, sendo muito mais sintéticos e menos explícitos nas suas ideias. Este tipo de exercícios permite que as crianças se apercebam que podem existir **interpretações diferentes** que resultam das evidências construídas a partir das fontes, e é isso que os historiadores fazem, estes interpretam a evidência através de um processo de pensamento dedutivo, mas a construção da evidência é um processo incompleto, e por esta razão, mais do que uma interpretação é legítima e válida. Também aumenta a capacidade para analisarem diferentes fontes, relacioná-las,

elaborarem conclusões e analisarem evidências históricas criticamente. Ajuda também a avaliar a fiabilidade das fontes ao confrontarem informação entre elas.

Neste sentido, é importante incentivar as crianças dos primeiros anos de escolaridade a desenvolver as suas competências cognitivas através de exercícios de inferência a partir de evidências tal como Cooper (1995) também defende, a construir interpretações e confrontá-las com interpretações diferentes. Verificámos que o realizar inferências, colocar hipóteses, enumerar probabilidades pode ser objecto de aprendizagem, não apenas com documentos históricos num sentido restrito mas também através da análise de contos, de objectos, de genealogias, etc. Reconhecemos que este processo de aprendizagem da construção de interpretações é gradual e progressivo, caminhando-se para níveis de compreensão mais avançados e sofisticados mesmo sem ainda se ter iniciado a aprendizagem formal de História.

11.1.5.2. Evolução da compreensão histórica dos alunos em relação à capacidade de sequencializar acontecimentos históricos ou não e de justificar essas sequencializações.

Nas **entrevistas** em relação à ordenação das imagens pudemos constatar que em todos os anos de escolaridade um grande número de alunos foram capazes de colocar correctamente as imagens por ordem, independentemente de uns serem mais capazes de o justificarem do que outros.

Tal como noutros estudos analisados na revisão de literatura (Barton e Levstik 1996 e Hoge e Foster, 2002) também verificámos que foi nas imagens do meio da sequência que maiores trocas foram efectuadas. No caso deste estudo esse facto pode ter-se tornado ainda mais evidente por uma dessas imagens do meio da sequência ser de meio rural e portanto ter entrado também em jogo a ideia dominante de progresso linear que os alunos manifestam, principalmente os mais novos do **1.º/2.º ano**, ao considerarem que imagens que lhes parece representarem pobreza por oposição a riqueza ou rural por oposição a urbano serem mais antigas, ao conceberem o passado como deficitário a vários níveis. Os alunos ao longo dos dois anos revelaram uma melhor capacidade em sequencializar não tanto pelos resultados finais, maior número de sequências ordenadas correctamente, mas pela diminuição de tipologias de ordenação, que no início do **1.º ano** eram 10 tipologias diferentes e no **2.º ano** passaram a ser três. A mesma constatação verificou-se em relação ao **3.º/4.º ano**, embora em número inferior ao do

1.º/2.º ano passaram de sete tipologias para quatro no final do **4.º ano**. Não se revelaram grandes diferenças por géneros em relação à capacidade de sequencialização.

Encontrámos sim, grandes diferenças nos **processos explicativos** por anos de escolaridade, principalmente no **2.º e 4.º anos** que correspondeu ao segundo ano do envolvimento destes alunos no projecto. Os alunos utilizaram várias estratégias e diferentes tipos de explicação para a ordenação das imagens, sendo estes: **linguagem e vocabulário de tempo; distinção temporal; identificação de marcadores de mudança; suporte material da evidência e processos explicativos e fontes do conhecimento histórico.**

A **utilização de vocabulário de tempo qualitativo** está presente em todos os anos de escolaridade, embora sejam os alunos mais novos (1.º e 2.º anos) que o utilizam com maior frequência como indicativo de tempo. Só muito raramente surge a referência ao **sistema convencional de datação** antes do 4.º ano, e é nesse ano que utilizam com alguma frequência expressões associados a **períodos históricos.**

Em todos os anos de escolaridade os alunos estabeleceram como estratégia o referirem **diferenças dicotómicas** entre as imagens, mas são os alunos mais novos que tendem a comparar mais as imagens com o **presente**, enquanto que no final do **2.º, 3.º e 4.º anos** as comparam umas em relação às outras, reflectindo os alunos do **2.º e 4.º anos** a aprendizagem de leitura de imagens promovida em várias das implementações em sala de aula. Na comparação de imagens baseiam-se principalmente em **marcadores da cultura material e vida quotidiana** (vestuário, habitação, recheio da casa, progresso tecnológico) e **indicadores económicos sociais** (rural/urbano; riqueza/pobreza e estatuto social), referindo-se ao que ainda não existia nesse tempo, revelando os alunos principalmente os mais novos uma concepção de **passado deficitário.**

Poucos alunos se baseiam no **suporte material da evidência** para justificarem a sequencialização das imagens e os poucos alunos que o fazem usam-na conjugada com outras estratégias, no entanto reconhecem diferentes tipos de fontes icónicas (pintura, desenho e fotografia).

Verificámos que os alunos utilizam vários **processos explicativos** para justificar a sua ordenação, variando a sua frequência com o ano de escolaridade. A construção de **contextos narrativos**, o contarem uma história a partir das imagens ou de uma imagem, só é usado pelos mais novos, enquanto o descrever a imagem enumerando tudo o que vêem ainda se mantém esporadicamente no final do 3.º e 4.º anos, sendo substituído pela estratégia de recorrerem à sua **experiência e conhecimentos gerais** que possuem

adquiridos em vários contextos. Só esporadicamente alguns alunos dos mais novos aplicam **conhecimentos históricos**, surgindo este padrão essencialmente no 4.º ano.

Também em **várias actividades de sequencialização de imagens**, umas históricas outras associadas ao reconto de contos analisados verificámos que as maiores trocas de imagens, quando ocorriam eram entre as imagens do meio. O número de imagens e a complexidade destas parece interferir na colocação correcta das imagens. Por exemplo no **1.º ano** na **1.ª e na 5.ª actividades** associadas a dois contos, as imagens do conto *O João e as aves* eram mais simples do que as do conto *O casamento da Gata*, com muitos simbolismos podendo retirar-se informação antecipada em relação a momentos da narrativa, o que poderá explicar que na ordenação das imagens do primeiro conto tenham tido menos dificuldade em fazê-lo do que em relação ao segundo.

Nas actividades associadas a **narrativas** (contos e lendas) pudemos comprovar da facilidade que as crianças têm em recontar a história numa sequência cronológica, usando expressões temporais, como “primeiro”, “a seguir”, “depois”, “por último” ou no fim ... Por vezes, há alunos que saltam momentos na história (elipses), ou antecipam acontecimentos avançando na história (prolepses), ou voltam atrás (analepses), sem perder o fio condutor da narrativa, tendo-se verificado isso por exemplo no **1.º ano** na actividade de exploração do conto *O casamento da gata*, assim como no **4.º ano** na actividade de exploração da lenda de Egas Moniz. Mais difícil revelou-se recontarem uma história assumindo ser uma das personagens, não pela dificuldade em recontar sequencialmente os vários momentos, mas mais por não interiorizarem o papel de narrador directo (eu) em vez da narração indirecta, como aconteceu no **3.º ano**, na actividade da exploração da *Lenda do Galo de Barcelos*.

Em relação a **imagens** facilmente os alunos mais novos já sequencializam imagens da sua própria vida como comprovámos na actividade de construção de sua linha de tempo no 1.º ano, desde que as fotografias não sejam muito numerosas (de 4 a 5) e se veja bem nelas diferenças etárias, caso contrário tornar-se-á uma tarefa complicada.

Também sequencializam sem problemas imagens sobre o mesmo espaço em épocas diferentes. Comprovámos isso no 3.º ano na actividade *Conhecer a cidade de Braga em diferentes épocas através de gravuras e fotografias*, quando sequencializaram duas séries de imagens (com 6 imagens cada série) de dois espaços de Braga (Avenida Central e Passeio Público). Embora tenham sido poucos, também foi nas imagens do

meio que maiores trocas foram realizadas. A principal estratégia usada foi o compararem-nas com base em **indicadores da cultura material**, principalmente atendendo à evolução dos transportes que se revela mais fácil de identificar e reconhecer do que outros elementos da cultura material, como as casas por exemplo. Vários alunos aplicaram também **conhecimentos históricos** que possuíam sobre a evolução dos transportes.

Em relação aos objectos os alunos conseguem identificar os que são mais antigos e sequencializá-los correctamente, verificámos isso mesmo no 2.º ano na actividade *Museu na sala de aula*. A visualização, manipulação e datação dos objectos contribuiu para que facilmente os sequencializassem, porque estes se encontravam devidamente contextualizados pelo anterior trabalho realizado. Independentemente do contexto em que a actividade de sequencialização decorreu, os alunos demonstraram pelos seus comentários identificarem os objectos mais antigos e os que lhes pareciam mais recentes.

Verificámos que as crianças independentemente de terem ou não conhecimentos históricos revelam ser capaz de proceder a sequencializações com lógica, quer quando o fazem usando fotografias, objectos, ou no reconto de histórias, manifestando compreensão temporal.

11.1.5.3. Evolução da compreensão histórica dos alunos em relação à capacidade de estabelecer relações causais e de explicar mudanças e continuidades através dos tempos.

A **causalidade** é central em História e é um aspecto fundamental para qualquer explicação histórica. A causalidade está directamente relacionada com a noção de causa que pressupõe um conjunto de diferentes significados: factores que tendem a produzir ou trazer um efeito; factores que levam a que os acontecimentos aconteçam; razões; intenções; motivos; causas reais; condições que interferem com o ‘normal’ processo dos acontecimentos.

Investigadores, como por exemplo Hallam (1983) tendem a afirmar que nos primeiros níveis de ensino a criança não desenvolve o conceito de causalidade histórica, defendendo por isso a eliminação da História dos currículos do ensino. É claro que nos primeiros anos (1.º e 2.º anos) não se pode falar em compreensão do conceito de causalidade histórica, mas demonstram raciocínio lógico, assim como capacidade em compreender que um acontecimento ou comportamento resulta de uma causa ou causas,

apontar razões e motivos. Pudemos no nosso estudo comprovar que mesmos os alunos mais novos mostram compreensão de relações causais, são capazes de indicar motivos, razões para determinado comportamento ou efeito, são capazes de fazer predições.

Em várias actividades procurámos verificar em que medida os alunos, mesmo os mais novos revelavam capacidade em estabelecer relações causais. Foram principalmente em actividades associadas à narrativa (contos, lendas e fio da história) que melhor nos apercebemos dessas capacidades. No **1.º ano** na Exploração do conto: *O Casamento da Gata* e na exploração do conto *O João e as Aves* alguns alunos estabelecem espontaneamente **relações de causalidade**, utilizando os termos *porque* e *para*, em explicações causais. A colocação de determinadas perguntas intencionais de exploração do conto contribuiu também para os alunos procederem a **explicações causais**. Verificámos que os alunos quando procedem a explicações causais utilizam termos como: “porque”, “para”, “e”. Apresentam **várias razões** para um determinado acontecimento na história. Alguns alunos exprimiram relação entre os acontecimentos através de palavras como: ‘então’, ‘porque’, ‘assim como’, ‘e’ (utilizado no sentido de então e porque). Reconhecem que o comportamento de certas personagens da história influencia os acontecimentos. Demonstram ser capazes de fazer predições, antecipando acontecimentos na acção e a proporem desfechos previsíveis para a história.

Estabeleceram relações entre **tempo cronológico**, **tempo do calendário** e **compreensão causal** bastante evidentes principalmente quando exploraram narrativas em grupo: “aprendemos juntos sobre o tempo cíclico - as estações do ano, relacionando as estações do ano com datas importantes do calendário, o estado da natureza e condições atmosféricas quando por exemplo referem *É o tempo velho porque vem o Natal* (Nelson); *Porque as árvores ficam nuas* (Mafalda); *Fica tudo nu e depois começa a congelar* (Nelson); *O Inverno é o tempo velho porque as árvores começam a ficar velhas e sem folhas e depois cai neve e fica frio e chove* (Nuno).

No fio-da-história os alunos do **1.º ano** sugerem **causas** que terão contribuindo para um determinado problema com que se depararam, e **prevêem** acções para um futuro imediato. Os alunos pensaram nos problemas do presente mas projectaram também acções para o futuro imediato. Evidenciaram preocupações do presente e os seus reflexos no futuro, ao nível da valorização do património, do ambiente associado à poluição e à preservação da natureza. Compreendem que determinados comportamentos ambientais podem condicionar a vida no planeta (relação causa-efeito), evidenciando já uma noção de **horizonte temporal** mais alargada.

No **2.º ano** na exploração da *Lenda de S. Martinho* quando tiveram que sequencializar várias imagens recontando a partir delas a lenda verificámos que os alunos foram capazes de proceder a interpretações diferentes sobre a ordem dos acontecimentos e explicaram e justificaram-nos com diferentes argumentos mas ambos válidos. Demonstraram raciocinar em termos lógicos e procederam a explicações causais, estabelecendo relações de causalidade mas ainda não em termos de causalidade histórica.

Assim no 1.º e 2.º anos os alunos compreendem que as causas estão relacionadas umas com as outras numa sequência, podem ser várias as causas a provocar um determinado efeito ou comportamento. Já não pensam que as coisas acontecem porque têm que acontecer como acontece com as crianças pequenas, encontram várias causas para as explicar.

No **3.º ano** na exploração do conto Bisavó e Bisavó os alunos demonstraram raciocinar em termos lógicos e procederam também a explicações causais, para justificar por exemplo porque razão a gata Cleópatra assim se chamava. É principalmente na exploração da *Lenda do Galo de Barcelos* no 3.º ano que comprovámos que os alunos são já capazes de proceder a explicações causais para explicar determinados acontecimentos históricos, por exemplo ao procurar responder às perguntas: Por que razão tinha sido acusado o galego? ou Como se provou que o galego estava inocente?, etc. Também na *Lenda de Egas Moniz* explorada pelos alunos do **4.º ano** verificámos que alguns procedem a **explicações causais** em termos históricos (causalidade histórica) ao serem capazes de justificar por que razão Egas Moniz se apresentou diante de D. Afonso VII a entregar-lhe a sua vida. Na construção do diálogo pudemos detectar que os alunos foram capazes de indicar causas prováveis para justificar determinados acontecimentos. Em vários momentos de discussão os alunos reconheceram que algumas causas são mais importantes do que outras, quer quando o fazem em relação à História ou noutras situações e contextos. No **3.º ano** e principalmente no **4.º ano** verificámos que os alunos reconhecem que determinados acontecimentos resultam de vários factores ou causas, e que uns são mais importantes do que outros, demonstrando-se que os alunos no 1.º CEB desenvolvem já a **noção de causalidade histórica** desde que estimulados a fazê-lo, progredindo ao longo das intervenções.

As narrativas revelaram-se uma importante estratégia para atingir vários objectivos, devendo ser escolhidas criteriosamente nesse sentido pois tal como afirma

Hoodless (2002), umas incidem sobre tempos paralelos, outras permitem utilizar conceitos temporais, de causalidade, de mudança, etc., ou simplesmente realizar simples sequências temporais

A evolução da compreensão das **mudanças** e **continuidades**, está também directamente relacionada com a **compreensão** dos conceitos estruturais de **causalidade** (causa-efeito), de **explicação** (causal, racional através da apresentação de razões, motivos, causas nas suas explicações ou argumentos).

Os alunos do **1.º ano** e menos no **2.º ano** reconhecem mudanças, num sentido único, numa perspectiva de progresso linear, como meras substituições das coisas, melhorando em qualidade e quantidade. No entanto já não vêem o passado como um todo indistinto, nem se limitam a distinguir passado (velho) de presente (novo), mas são capazes de hierarquizar o passado e de reconhecer mudanças ao longo do tempo, mas sempre numa perspectiva linear. Alguns alunos do **2.º ano** já se apercebem que a **mudança** nem sempre é contínua, e com o mesmo ritmo, há coisas que mudam mais rapidamente do que outras, e outras permanecem ao longo dos tempos, havendo uma certa continuidade. Estas ideias surgiram expressas quer nas **entrevistas** quando sequencializaram as imagens quer em várias das actividades implementadas. Por exemplo na 6.ª actividade quando a partir da entrevista realizada a um dos seus familiares e depois ao redigirem a biografia deste ao compararem com a sua infância, deparam-se com muitas **mudanças** a vários níveis, mas encontraram também **continuidades** em alguns jogos que ainda hoje se jogam.

Pudemos verificar que através da **sequencialização das imagens** e ou exploração destas os alunos mais novos (**1.º e 2.º anos**) distinguem perfeitamente as mais velhas das mais novas e as que são intermédias. Em exercícios de comparação de imagens antigas os alunos revelaram compreender **diferenças** entre o **passado e o presente**, identificando diferenças e semelhanças ao nível das roupas, dos adereços, do mobiliário, dos objectos, etc.

No **3.º** e principalmente no **4.º** ano, embora reconheçam que a mudança tende a ser contínua, progressiva em crescente, progressivamente vão-se apercebendo que as mudanças nem sempre são contínuas, há diversidade na mudança, mudanças mais rápidas do que outras, mas continuidades e permanências também. No **final do 4.º ano** vários alunos começam já a ter esta compreensão dinâmica do tempo histórico, pelo estabelecimento de um sentido de continuidade entre o passado e o presente, aplicam noções de causalidade e compreendem a sociedade como um processo e não como um

estado. Os alunos mais velhos demonstraram compreender que o desenvolvimento histórico pressupõe **mudança e continuidade**, que por exemplo as mudanças a nível da cultura material e principalmente a nível tecnológico são muito mais rápidas do que as mudanças na economia, na sociedade, na política e principalmente a nível das mentalidades. Esta constatação foi evidenciada já no **3.º ano** quando sequencializaram imagens do mesmo espaço (Avenida Central ou Passeio Público da Avenida Central) e se centraram principalmente na arquitectura que não tinha sofrido grandes alterações (**continuidade**) ao contrário do progresso tecnológico, identificado pelos diferentes tipos de transporte presentes em cada uma das imagens. Na mesma actividade, mas quando compararam o Largo do Paço no século XIX e no presente numa fotografia actual reconheceram no espaço **mudanças e continuidades**, ao nível da traça urbanística, mas também na preservação do chafariz, das arcadas, da igreja e em alguns prédios.

No **4.º ano** na última actividade da construção da linha do tempo do século XI ao século XXI esta compreensão dinâmica do passado manifestou-se em alguns alunos, reconhecendo que as mudanças em determinados períodos eram imperceptíveis, revelando-se mais difícil de localizar até algumas dessas imagens por poderem ser de um período bastante amplo enquanto que por exemplo no século XX reconheceram mudanças notórias entre o início e o final do século. Verificámos que os alunos por comparação conseguem identificar imagens que cronologicamente são do mesmo período, através de indicadores da cultura material (roupas, adereços, penteados, mobiliário, habitação, objectos, etc.).

Os alunos principalmente no 4.º ano revelaram compreender que o presente reflecte o passado, resulta das mudanças ocorridas ao longo dos tempos e por isso é necessário estudá-lo para o perceber e compreender. Verificámos que esta compreensão dinâmica do tempo pode ser atingida mais cedo do que alguns investigadores defendem contribuindo para isso o recurso a estratégias pedagógicas, como linhas de tempo, sequencialização de imagens, comparação de imagens entre o passado e o presente, construção de biografias e comparar a vida dessas pessoas no passado com o presente, etc.

11.1.6. Evolução da compreensão histórica nos alunos do 1.º ciclo do ensino básico em relação a conceitos de segunda ordem como: evidência, explicação e empatia histórica.

Nas várias **intervenções em sala** de aula fomos-lhes colocando questões que os levassem a proceder a observações detalhadas, a interpretar vários tipos de fontes, questões essas que designamos de **descritivas, de constatação e inquisitivas**. Outro tipo de questões usadas com frequência foram as **questões explicativas/justificativas**, em que se procurava levar os alunos a raciocinar, a proceder a deduções e inferências, a aplicar conhecimentos, a promover a imaginação, a procurar explicações, justificações e causas para determinados factos/acontecimentos. Um outro conjunto de questões colocadas, que designamos por **questões avaliativas, argumentativas e de opinião**, foram as que contribuíram para os alunos avaliarem os seus conhecimentos, reconhecerem e aceitarem diferentes pontos de vista e de interpretação, serem capazes de apresentar a sua opinião pessoal.

Este tipo de questões permitiu potenciar nos alunos uma iniciação ao trabalho com os conceitos estruturais de **causalidade** (causa-efeito), de **explicação** (causal, racional através da apresentação de razões, motivos, causas nas suas explicações ou argumentos), de **interpretação** (interrogar, analisar, avaliar as fontes e reconhecer a existência de perspectivas diferentes), de **evidência** (realizar inferências, deduções, questionar, criticar), de **significância** (valor e importância atribuída), **empatia** (ter em consideração as ideias e valores do passado através da imaginação e criatividade que permite compreender o passado), **mudança/progresso** e de **semelhanças e diferenças** (comparar passado/presente ou dois períodos do passado ou mais a vários níveis: económico, social, político, cultura, mentalidade, etc.).

Procuramos neste ponto apresentar as conclusões e algumas reflexões sobre as ideias que apresentaram estes alunos em relação a três conceitos estruturais essenciais para a compreensão histórica, a **evidência**, a **explicação** e a **empatia histórica**, pois outros conceitos estruturais foram anteriormente em vários pontos destacados e sistematizados os seus resultados.

Nas **entrevistas** realizadas associadas à sequencialização de imagens constatámos que vários alunos atenderam ao **suporte material da evidência**, a nível técnico, mas também sobre a qualidade destas. A qualidade da imagem, cor e tonalidade, foi pouco utilizada pelos alunos para justificar a sequencialização das imagens e os poucos que o fizeram conjugaram-na com outras justificações. São principalmente os alunos do final

do **2.º, 3.º e 4.º anos** que reconhecem a diferença técnica entre as imagens (desenho, gravura e pintura) não condicionando este marcador o posicionamento das imagens a não ser no 1.º ano em que alguns dos alunos que consideram a imagem do Estado Novo como mais antiga por este ser um desenho. Vários alunos a partir do 2.º ano ao explicar e justificar a sua sequencialização começam por se referir ao tipo de imagem, “neste desenho”, “nesta fotografia do quadro”.

Nas **intervenções em sala** de aula pudemos constatar também que mesmo alunos do **1.º e 2.º anos** reconhecem a diferença entre pinturas, desenhos e fotografias, no entanto fotografias a preto e branco são geralmente identificadas como sendo mais antigas por não haver no passado fotografias a cores. Mas não confundem já o que está representado com o suporte material da evidência, por exemplo referem: “é a fotografia de um cofre antigo”. Uma das actividades em que isso se revelou evidente foi no **4.º ano** quando exploraram várias imagens da vida quotidiana na época dos descobrimentos, por lhes ter sido perguntado directamente qual o suporte material da evidência.

Verificámos que também tal como Harnett (1993) o constatou no seu estudo que nem todas as crianças são capazes de identificar a consistência das evidências, por vezes interpretam mal as pistas e usam-nas de forma incorrecta. No entanto não se revelou no nosso estudo o que a autora refere, o de por vezes confundirem a imagem (fotografia) com o objecto que ela representa, apesar de afirmar também que a partir dos sete anos distinguem o que é uma fotografia de uma pintura, o que também viemos a confirmar. A questão da cor não se colou em relação às imagens usadas na entrevista, porque todas as imagens eram a cores, mas em algumas das actividades realizadas com recurso a imagens, como por exemplo no **2.º ano** quando analisaram imagens de famílias em várias épocas, embora não tivessem que as sequencializar alguns alunos referiam-se ao suporte da evidência, o ser já a cores, ou ser ainda a preto e branco e a sépia, técnica que lhes provocou alguma confusão em relação à localização temporal por ter tonalidade de cor embora ainda não fosse a cores. No **3.º ano** relativamente à tarefa de sequencializar seis imagens da Avenida Central e do Passeio Público, situação idêntica se passou num dos grupos que sequencializou a série do Passeio Público, tendo considerado que uma das imagens era mais recente por ser a sépia do que outra a preto e branco. Concluimos que também a cor das fotografias e o tipo de imagem pode-as induzir em erro, embora só esporadicamente isso tenha acontecido. Em várias actividades os alunos procedem também à crítica às fontes, quando as interpretam e as comparam com outras. Por exemplo, no **3.º ano** quando comparavam a imagem do Largo do Paço do Século XIX

com a imagem actual do mesmo espaço, vários grupos detectaram que a mais antiga não reproduzia a realidade pela evidência da fonte, por a estátua estar representada de frente e na actualidade de costas, pondo assim em causa a **veracidade** da mais antiga. Também na exploração da *Lenda do Galo de Barcelos* o confronto de evidências diferentes em várias das fontes sobre a data do cruzeiro permite aos alunos pôr em causa a datação que geralmente é atribuída a esta lenda, concluindo que esta não deve ser tão antiga como se refere em várias das versões.

No **4.º ano** na exploração da *Lenda de Egas Moniz* os alunos demonstraram ser capazes de confrontarem evidências em fontes diferentes, interpretá-las, criticá-las e avaliá-las. Também quando exploraram a imagem sobre as plantas da Índia, para além das dúvidas entre ser um desenho ou um quadro vários alunos em jogos de adivinhação puderam sugerir o que estava escondido a partir de evidências constatadas. Na discussão alguns alunos revelaram ideias de compreensão de **evidência histórica** já de um certo grau de elaboração ao reforçar a ideia que quem produziu este desenho foi uma testemunha ocular, esteve no lugar registando o que viu, realçando a importância do valor da testemunha. Os autores são vistos como testemunhas oculares, quanto mais directas melhores serão os relatos. O testemunho é um factor determinante para a construção do relato histórico independentemente do suporte, desenho, pintura ou documento escrito.

Estas constatações permitem evidenciar a iniciação da **capacidade de interpretação e crítica às fontes** em alunos do **3.º e 4.º anos**, revelando mesmo alguns alunos **capacidade em questionar a veracidade** de muitas das fontes ao confrontarem-se com evidências diferentes sobre os mesmos factos ou acontecimentos. Estas diferenças encontradas em várias fontes sobre o mesmo assunto, os exageros ou as omissões de umas em relação a outras fornecem aos alunos a ideia de simples dicotomia verdade/mentira. Em várias situações os alunos confrontaram informação contraditória encontrada em várias fontes, mesmo em relação ao manual face a outros documentos integrados em dossiers que lhes eram fornecidos, reconhecendo conflitos existentes numa determinada evidência, questionando-se sobre qual das fontes contém a informação mais correcta sobre o facto ou acontecimento, ou se isso resulta de interpretações diferentes por parte dos autores/historiadores.

A visita ao Museu D. Diogo de Sousa contribuiu para eles se aperceberem como são tratados os vestígios do passado, reconstruídos e posteriormente interpretados por técnicos, arqueólogos e historiadores. Revelaram compreender a importância da

evidência ser integrada no seu contexto histórico, e para isso é preciso saber quem a produziu, qual o seu significado e como se relaciona com a sociedade que a produziu. Compreenderam que um achado arqueológico descontextualizado não tem valor histórico. O tratamento que é dado à fonte em termos de investigação e de questionamento é o que a torna numa evidência. Esta actividade contribuiu para estes alunos aprenderem como se constrói a História e qual o papel que os arqueólogos e historiadores têm no processo da sua construção.

Relativamente às ideias sobre **explicação**, este conceito está também relacionado com a capacidade interpretativa dos alunos, de justificar, raciocinar, argumentar, apresentar causas, razões e motivos para determinados factos/acontecimentos.

Os alunos do **1.º e 2.º anos** em várias das actividades revelaram ser capazes de proceder a **explicações racionais/lógicas** assim como a **explicações causais**, reconhecendo que umas explicações são mais credíveis e plausíveis do que outras. São capazes de argumentar e contra-argumentar, apresentando ideias válidas e convincentes. Por vezes alguns alunos têm dificuldade em aceitar as explicações que outros alunos dão quando estas são diferentes das suas, apesar de as reconhecerem como sendo mais correctas. Geralmente nas suas explicações causais apenas referem uma causa ou motivo, como se existisse uma relação directa causa-efeito, enquanto que os mais velhos são capazes de apresentar um conjunto de causas ou motivos que poderão ter levado a um acontecimento ou comportamento. Os mais velhos do **3.º e 4.º ano**, para além das explicações **racionais, causais**, procedem a **explicações contextualizadas** atendendo a diferentes contextos, incluindo históricos, e compreendem que podem existir **várias interpretações**, umas mais plausíveis do que outras, o que pode dar origem a existirem diferentes explicações sobre um determinado facto ou acontecimento. Por exemplo no **4.º ano** quando exploraram várias imagens sobre a vida quotidiana na época dos descobrimentos, uma das imagens gerou grande polémica por dar origem a interpretações muito dispares. Discussões deste género permitem perceber que também os historiadores podem ter interpretações diferentes sobre a mesma fonte, podendo assim iniciar-se mesmo em alunos do 1.º CEB a compreensão do conceito de **explicação multiperspectivada**, claro que não com estes termos, e que esta é essencial para a compreensão histórica. Neste sentido através de vários exercícios pode iniciar-se os alunos na **explicação histórica**, e associada a introduzir-se a noção de **provisoriedade do conhecimento histórico**, pois novas evidências encontradas podem dar origem a novas interpretações e explicações.

Quanto à **empatia histórica** procurámos identificar também as ideias evidenciadas pelos nossos alunos ao nível deste conceito estruturante importante para a compreensão histórica e conseqüentemente para o ensino da História. Procurámos ver em que medida os nossos alunos eram capazes de compreender as pessoas no passado, compreender os seus valores e atitudes.

Através das **entrevistas** as ideias que mais sobressaíram ao nível da empatia histórica foi o considerarem o **passado como deficitário** face ao **presente**, principalmente evidenciado pelos alunos mais novos que constantemente comparavam as imagens com o presente, referindo-se ao que ainda não existia nesse tempo em relação às condições do presente usando com frequência expressões: “não havia”, “não tinham”, “não usavam”. Esta comparação é mais frequente com a 1.^a imagem da Pré-História, mas no **2.º ano** generaliza-se também às outras imagens. No **3.º ano** (final) e **4.º anos** comparam mais as imagens umas com as outras, encontrando elementos diferenciadores entre elas que lhes permitem compreender que pertencem a períodos diferentes umas das outras e por isso com especificidades próprias, ao nível do vestuário, do mobiliário, dos objectos, da habitação relacionando-as com as condições materiais de vida da época, por isso já não as vêem como melhores ou piores mas integradas numa determinada época. Em parte estas ideias reflectem a aprendizagem desenvolvida em várias das actividades em que se procurou que os alunos compreendessem que há diferenças acentuadas nas crenças, valores, objectivos, instituições e práticas sociais do passado e nas nossas do presente. Desde o **1.º ano** que os alunos realizaram actividades que fomentaram o confronto de opiniões, colocaram-se na pele de outros, como por exemplo, o recontarem a história segundo o ponto de vista de uma das personagens, como aconteceu, quando imaginaram que eram um dos pássaros a recontar o conto *O João e as aves*, ou na *Lenda do galo de Barcelos* quando alguns assumiram o papel de juiz e outros o do galego e contaram a lenda sobre pontos de vista diferente. Este tipo de exercícios permitiu aos alunos aperceberem-se de **perspectivas diferentes** que podem existir sobre o mesmo acontecimento, permitindo desenvolver competências que promovam o respeito por ideias diferentes e pontos de vista diferentes.

No **3.º ano** quando exploraram a *Lenda do Galo de Barcelos* não estranharam o tipo de pena a que tinha sido condenado o galego, por considerarem o enforcamento prática habitual na época, mas sim o facto de se condenar uma pessoa sem provas, reflectindo as suas crenças e valores. Verificámos que alguns alunos começam a

compreender o passado, mas ainda se baseiam na sua experiência de vida para interpretar o passado em função dos seus valores, crenças, medos e mitos sem atender plenamente a diferenças entre as sociedades e épocas.

A construção da biografia de um familiar realizada pelos alunos do **2.º e 3.º anos** ao compararem a infância desse familiar com a deles reconheceram práticas muito diferentes ao nível da educação/ensino, no estilo de vida, no que antes se valorizava. Alguns demonstraram estranheza em certos comportamentos, e não os compreenderam, como por exemplo o de serem frequentes as reguadas nas escolas, enquanto que outros os integravam dentro do contexto da época, onde o rigor e a disciplina era legítima e defendida através destas práticas.

Mas foi no **4.º ano** onde foi possível melhor recolher nos alunos as suas ideias ao nível da compreensão da **empatia histórica** por ser nesse ano que estudaram conteúdos de História de Portugal. Se há alunos que ainda evidenciam um nível muito baixo de **empatia histórica**, e algumas das suas ideias estarem mais conotadas até com a simpatia do que à verdadeira acepção do conceito de empatia que defendemos, quando por exemplo alguns se referem à escravatura, e à pena que sentem por serem maltratados, outros revelam já níveis bastante sofisticados de compreensão empática, contextualizando comportamentos, acções, valores e instituições à sociedade e à época a que se reportam.

Uma das actividades em que isso se reflectiu foi nos relatos sínteses que construíram sobre a vida quotidiana na época dos romanos, após cada grupo ter lido um dossier com informação relativa a um tema relacionado com a vida quotidiana. Procurou-se deste modo promover nos alunos o conhecimento do contexto histórico e a cronologia através de vários documentos que tiveram que interpretar (fontes primárias e secundárias). No texto síntese que elaboraram, assim como nos vários cartazes realizados pelos grupos, os alunos demonstraram compreenderem que determinados comportamentos e valores eram próprios da época, embora por vezes estranhassem certos comportamentos. Também nas visitas de estudo que realizaram tanto ao Museu D. Diogo de Sousa e às Ruínas Romanas do Alto da Cidade, como ao Museu dos Biscainhos, se promoveu o conhecimento do contexto histórico, contactaram directamente com objectos usados no passado, vivenciaram ambientes de diferentes épocas, que lhes permitiu mesmo “reviver” épocas passadas e outros modos de vida muito diferentes dos do presente.

Noutras actividades foi possível imaginarem formas de pensar e agir de outros tempos ao construírem por exemplo o diálogo entre Egas Moniz e D. Afonso VII, ao imaginarem posturas, falas e integrando factos históricos nesse mesmo diálogo. Também a redacção da carta em que assumiram o papel de Vasco da Gama a narrar a D. Manuel a viagem até à Índia, demonstrou serem capazes de se colocar na pele do navegador e relatar vários episódios por que passou. A maioria dos alunos conseguiram demonstrar serem capazes de imaginar as dificuldades e contratempos por que tinham passado os navegadores, integrando conhecimentos históricos que tinham sido trabalhados.

Em várias das actividades que realizámos procurámos promover a **empatia histórica**, através de um conjunto de práticas e procedimentos. Nesse sentido, sugerimos um conjunto de práticas e procedimentos que os professores devem realizar para promover a empatia histórica: exercícios centrados em montagens ou situações paradoxais do passado; colocar-se na perspectiva de outra pessoa, procurar pensar como ela e agir como ela; promover o conhecimento do contexto histórico e a cronologia dos acontecimentos; utilizar fontes primárias e secundárias; encorajar os alunos a questionar de forma crítica as fontes; levar os alunos a colocar questões cada vez mais complexas; também devem ser encorajados a colocarem questões a eles próprios quando analisam documentos históricos; devem ser encorajados a explicar quais as fontes mais adequadas para os ajudar na compreensão histórica de um acontecimento; os alunos deverão sempre saber que as conclusões finais serão apenas tentativas, surgindo várias interpretações mesmo nos historiadores.

Reconhecemos que é possível e desejável promover no 1.º CEB a empatia histórica, pois é um conceito estruturante importante na compreensão histórica, mas que exige precaução como Peter Lee (2003) salienta. Envolver os alunos na investigação empática exige considerável tempo na aula, energia e recursos, mas é uma mais-valia para o desenvolvimento de competências históricas, promovendo-se a capacidade dos alunos de apreciar as perspectivas dos outros e interessarem-se por opiniões diferentes das deles, valores essenciais para viverem na pluralidade das sociedades contemporâneas.

11.2. Contexto do desenvolvimento do estudo

O envolvimento e compromisso assumido pelos alunos que participaram no projecto foi um factor crucial para o seu êxito. Identificavam-se com ele, referindo-se

constantemente ao “nosso projecto”, “vamos trabalhar no projecto” e preocupando-se também em dar o ser melhor para ele. Se alguns alunos se salientaram mais do que outros nas várias actividades descritas e analisadas, não se deve a ter-se, por ventura, valorizado mais a participação de uns em relação a outros, ou de apenas seleccionar os melhores, porque alguns até não eram considerados bons alunos no geral, mas porque espontaneamente alguns se revelavam mais participativos do que outros, apesar de procurar que todos participassem e dessem o seu contributo em várias das discussões e momentos de trabalho em grande grupo. Os que não se evidenciaram tanto pela oralidade por serem mais tímidos, mais reservados e só participavam quando a isso eram solicitados, foi possível no entanto através dos trabalhos individuais e dos vários trabalhos desenvolvidos em trabalho cooperativo, em grupo ou em pares recolher informação sobre as suas ideias e formas de pensar.

O papel dos pais e encarregados de educação foi também decisivo em muitas das actividades implementadas, cujo sucesso dependeu em parte do seu contributo ao facultarem material solicitado, desde fotografias, a objectos, a concederem entrevistas, a ajudarem ao preenchimento de questionários e a ajudar em pesquisas. Demonstraram interesse por este projecto e comentavam os resultados que detectavam na aprendizagem realizada pelos seus filhos e educandos nesta área disciplinar. Alguns encarregados de educação da turma do 4.º ano no ano seguinte deram conhecimento ao professor da turma dos efeitos deste projecto ao nível dos resultados da aprendizagem na disciplina de História no 5.º ano, evidenciado principalmente ao nível da compreensão histórica, mas também nos conhecimentos históricos manifestados e aplicados, assim como na facilidade de aprendizagem de novos conteúdos, reflectindo-se nas notas elevadas da maior parte destes.

Este estudo como alertámos desde o início não teve como objectivo avaliar os professores, nem a sua prática, muito embora reconheçamos e em vários momentos o referimos que este estudo, pelo envolvimento dos professores na própria investigação, implementando algumas actividades, ou em pequenos contributos na sala de aula quando a investigadora implementava várias das actividades pode ter algumas das características de investigação-acção. Os próprios professores reconhecerem que este projecto contribuiu para alterarem muitas das suas práticas ainda no decorrer do projecto, passando a ter um maior interesse por esta área de ensino, assim como adquirirem uma nova concepção do ensino da História, reconhecendo que pode e deve ser iniciada mesmo nos primeiros anos de 1º CEB, com actividades que desenvolvam

competências necessárias para que posteriormente quando estudarem a disciplina de História tenham já as bases estruturais para uma melhor aprendizagem desta área disciplinar.

Uma das maiores dificuldades sentidas pela investigadora no decorrer da investigação deveu-se a este estudo ser muito abrangente e daí ser muito difícil obter-se conclusões muito concisas. Mas nesta idade seria empobrecedor se se limitasse a um único aspecto da compreensão histórica.

Se em relação a algumas das questões de investigação os resultados da investigação podem não ser muito concludentes, há porém outros resultados que são claramente evidentes. Este estudo contribuiu de uma forma muito relevante para a formação da investigadora como formadora de professores do 1.º CEB, não só na sua vertente de formação inicial mas também na formação contínua. Muitas vezes os professores com longa prática docente olham para os professores universitários como desconhecendo a realidade das escolas e defendendo teorias que muito dificilmente seriam capazes de implementação.

Os resultados deste estudo não são passíveis de serem generalizados, nem era essa a pretensão do estudo, pois trata-se de um estudo de caso, de natureza descritiva qualitativa e interpretativa, que apenas contribui para se conhecerem as concepções destes alunos sobre o passado, História e mudança, assim como analisar como evoluiu a compreensão temporal e histórica destes alunos ao longo do 1.º CEB, do 1.º ao 4.º ano através da implementação de várias estratégias e recursos pedagógicos criteriosamente planificados com objectivos muito precisos para o desenvolvimento de determinadas competências no ensino da História.

11.3. Implicações para o ensino da História no 1.º CEB

Este estudo permitiu demonstrar que os alunos do 1.º CEB revelam compreensão temporal e compreensão histórica e que é possível desenvolvê-la através de actividades específicas. Os resultados da nossa investigação permitem confirmar o que outras investigações recentes que descrevemos na revisão de literatura indicam, que os alunos do ensino primário se interessam por História, e são capazes de revelar uma compreensão histórica significativa, mesmo que muitos dos alunos não tenham ainda *skills* de pensamento abstracto. Permitiu recolher argumentos para contestar os que defendem que os estudantes mais novos não são capazes de se envolverem nesta forma de pensamento histórico e enriquecerem-se com esse envolvimento.

Defendemos não ser necessário alterar o curriculum de Estudo do Meio Social e em particular incluir mais História, é sim antes necessário repensar o ensino desta área disciplinar e usar estratégias e recursos pedagógicos que promovam uma melhor aprendizagem do tempo e desenvolvam a compreensão histórica nos alunos. O desenvolvimento da compreensão histórica é um processo lento que se deve ir desenvolvendo desde os primeiros anos de escolaridade para que a aprendizagem de História deixe de ser sobretudo memorização, história política, concepção que ainda persiste em muitas pessoas. Também desde cedo, no 1.º CEB se deve incentivar as crianças a desenvolver competências específicas desta disciplina que no documento *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais* (2002) se encontram bem evidenciadas. No referido documento, na secção das *Competências Específicas*, a aprendizagem de História no 1.º CEB é contemplada no Estudo do Meio e na História. No Estudo do Meio a História aparece desvalorizada mas na área disciplinar de História se depreende que se propõe o ensino de História nos primeiros anos do 1.º CEB e também se pode concluir que se aponta para um determinado tipo de História e ensino de História que se assemelha ao que preconizamos também para este nível de escolaridade após termos testado em sala de aula muitas estratégias que visaram desenvolver competências específicas nesta área disciplinar. Muitas das actividades que implementámos em sala de aula aparentemente podem parecer não estarem directamente relacionadas com História, mas são importantes para a preparação de uma aprendizagem de História, por proporcionarem desenvolver competências que são essenciais para uma boa aprendizagem de História. É necessário alertar os professores para esta nova abordagem de ensino da História e demonstrar que o ensino da História não se inicia só no 4.º ano de escolaridade como muitos afirmam, mas que mesmo desde o Jardim de Infância se pode vir a preparar o ensino de História e a estudar um certo tipo de História.

Em relação ao tempo (número de horas) que efectivamente é dedicado ao Estudo do Meio Social e em particular ao ensino da História a nossa experiência permitiu verificar que não é estritamente necessário atribuir mais horas ao ensino da História no 1.º CEB, desde que muitas das actividades pedagógicas sejam integradoras e integrem estratégias que promovam o desenvolvimento da compreensão temporal e histórica (por exemplo a utilização de vários tipos de narrativas: contos, lendas, etc., imagens, objectos, linhas de tempo, visitas de estudo) possibilitando trabalhar várias áreas disciplinares de uma forma articulada. Em muitas das actividades que realizámos em

sala de aula para além de se trabalhar a área de Estudo do Meio Social e principalmente a disciplina de História, possibilitou também aos alunos trabalharem noutras áreas, como o Português, a Matemática e as Expressões Plásticas, assim como desenvolver competências relacionadas com o uso das novas tecnologias de informação.

Em relação aos aspectos pedagógicos sobressaiu pelo estudo que realizámos a ideia de que este tipo de abordagem não é fácil de implementar pelos professores, não só necessita de muito tempo para organizar todos os materiais necessários, como os professores generalistas têm algumas dificuldades neste tipo de prática pedagógica na sala de aula, por exigir conhecimentos de didáctica específica ao nível do Estudo do Meio Social em que se integra a área da História, sendo por isso necessário o Ministério da Educação promover formação nesta área, tal como acontece actualmente com a Matemática, o Português e as Ciências da Natureza.

Este estudo pode ajudar professores do 1.º CEB a repensar o seu ensino da História e a mudar as suas práticas de ensino, adoptando muitas das recomendações/sugestões e linhas de orientação que foram apresentadas e testadas e que contribuem para uma nova concepção de ensino de História. Também poderá servir de guia orientador para uma melhor formação de professores do 1.º CEB quer na componente de formação inicial quer contínua e sugerir contribuições significativas para a educação histórica ao nível do 1.º CEB em contexto de sala de aula, e que tenha repercussões ao nível do processo de ensino-aprendizagem, de forma a desenvolver-se a compreensão histórica e temporal dos alunos. É necessário valorizar o ensino da História no 1.º CEB que tem sido desvalorizado em relação a outras áreas curriculares e demonstrar a importância de se desenvolverem competências históricas de interpretação e compreensão desde o 1.º CEB e que se revelam essenciais e a base para o estudo da História em anos posteriores no 2.º e 3.º CEB e Secundário.

Por fim este estudo pode ajudar os autores dos manuais a repensar não só os conteúdos mas também os materiais pedagógicos que incluem e as tarefas e actividades que propõem aos alunos. Esperemos que tenham em conta os resultados deste estudo sobre como se desenvolve a compreensão temporal e histórica nos alunos do 1.º ao 4.º ano de escolaridade e como promovê-la através de estratégias e matérias pedagógicas adequados ao ano de escolaridade.

11.4. Sugestões para futuras investigações

Esta linha de investigação sobre compreensão temporal e histórica em alunos do 1.º CEB em Portugal começou a dar os seus primeiros passos com investigadores do Instituto de Estudos da Criança e do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, mas muito há ainda a investigar nesta área de investigação que ainda não foi devidamente explorada, mas que se revela promissora.

Sabemos que este estudo é uma pequena contribuição para a investigação sobre a compreensão temporal e histórica dos alunos do 1.º CEB e da necessidade de se realizarem mais estudos que permitam não só analisar a compreensão temporal e histórica das crianças, mas também como promovê-la através de actividades e estratégias específicas, procurando promover nas crianças o interesse pela história e uma iniciação ao ensino da História com crianças, partindo de outras questões por ventura mais específicas, com outras actividades a implementar ou replicando algumas destas para eventuais comparações. Esperamos que a partir deste outros se seguirão nesta área de investigação com crianças que permitam demonstrar que as crianças revelam compreensão histórica e que por isso se pode e deve ensinar História às crianças não só a partir do 1.º CEB, mas até mesmo no Jardim-de-Infância desde que para isso sejam usadas estratégias e recursos pedagógicos adequados à faixa etária e nível de escolaridade.

Sugerimos que mais investigações nesta área devem ser realizadas em contexto de sala de aula, pois só em situação de aprendizagem real é que melhor se pode avaliar as reais dificuldades dos alunos no processo de ensino-aprendizagem ou mesmo as suas ideias ao nível da compreensão temporal e histórica que simples tarefas de papel e lápis ou entrevistas descontextualizadas não permitem identificar por serem tarefas que geralmente não estão habituados a realizar.

É importante avançar-se para estudos comparativos entre países em projectos internacionais e contextos culturais diferentes, assim como realizar-se mais estudos longitudinais, preferencialmente acompanhando-se os mesmos alunos ao longo de vários anos e níveis de escolaridade. Para isso, o desejável é que se realizem projectos com a colaboração de vários investigadores, por serem estudos que envolvem longos períodos de tempo de investigação, custos elevados e um trabalho muito intenso que muito dificilmente um investigador isolado o conseguirá concretizar.

É desejável por ventura também realizar-se estudos não só centrados no ensino da História a alunos do 1.º CEB, mas também sobre como os professores do 1.º CEB ensinam História e como promovem o desenvolvimento de competências nos alunos ao nível da História para poder melhor compreender o ensino-aprendizagem desta área disciplinar e onde é necessário eventualmente uma maior intervenção para que sejam alteradas certas práticas.

Também os manuais, que em muitos casos continuam a ser o principal instrumento de ensino-aprendizagem utilizado pelos professores, devem ser alvo de estudos, analisados, avaliados e repensados a partir do contributo de investigações científicas que permitem confirmar que a teoria enforma a prática, mas a prática enforma também a teoria.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alleman, J. e Brophy, J. (2003). History Is Alive: Teaching Young Children about Changes over Time. *The Social Studies* 94 (3), 107-110.
- Almeida, J. (2003). *História e Família*. Curso de complemento de formação científica e pedagógica em Ensino Básico (1.º ciclo) - Domínio do Estudo do Meio. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.
- Alves, P. (2002). Avaliação e o desenvolvimento profissional do professor. In A.F. Moreira, A.F. e Macedo (Orgs.) *Currículo: Práticas Pedagógicas e Identidades* (pp. 138-159) Porto: Porto Editora.
- Amorim, M. N. (2002). Da genealogia à história da família. O contributo da demografia histórica. Actas da Mesa Redonda: *Da Genealogia à História da Família*. Instituto dos Arquivos Nacionais /Torre do Tombo.
- Amorim, M. N. (1982). *Exploração dos livros de registos paroquias e reconstituição de famílias*. Guimarães: M.N.S.B.A.
- Angrosino, M. & Perez, K (2000). Rethinking Observation: From Method to Context. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 673-702) (2.d. ed.). London: Sage Publications, International Educational and Professional Publisher.
- American Psychological Association (2001). Publication Manual Washigton. D. C: Autor.
- Araújo, H. e Stoer, S. (1993). *Genealogias nas Escolas: A capacidade de nos surpreender*. Porto: Afrontamento.
- Asensio, M., Carretero, M. & Pozo, J. I.(1989). La comprensión del tiempo histórico. In M. Carretero, J. I. Pozo & M. Asensio (Ed.) *La enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp.103-139). Madrid: Visor Distribuciones.
- Ashby, R. & Lee, P. (1987a). Children's concepts of empathy and understanding in history. In C. Portal (Ed.), *The history curriculum for teacher* (pp. 62-88). London: The Falmer Press.
- Ashby, R. & Lee, P. (1987b). Discussing the evidence. *Teaching History*, 48, 13-17.
- Ashby, R. (2003). O conceito de evidência histórica: Exigências curriculares e concepções dos alunos. In Isabel Barca (Org.), *Educação Histórica e Museus, Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 37-57). Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Bailey, B. (2000). Teaching History with a Time Line. *Education Periodicals* 105(5), 56.

- Barca, I. (2000). *O pensamento histórico dos jovens*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Barca, I. (2003). Museus e identidades. In Isabel Barca, (Org). *Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp.97-104). Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Bardin, L. (1994). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barnes, D. (1992). The role of talk in learning. In K. Norman (Ed.), *Thinking Voices: The Work of the National Oracy Project* (pp. 123-128). London, Hodder & Stoughton.
- Barnsdale-Paddock, L. & P. Harnett (2002). Promoting play in the classroom; children as curators in a classroom museum. *Primary History*, 30, 19-21.
- Barton, K. C. & Levstik, L. S. (1996). "Back when God was around and everything": Elementary children's understanding of historical time. *American Educational Research Journal*, 33 (2), 419-454.
- Barton, K. C. & Levstik, L. S. (1998). "It wasn't a good part of history": National Identity and students' explanations of historical significance. *Teachers College Record*, 99 (3), 478-513.
- Barton, K. C. (1996). Narrative Simplifications in Elementary Students' Historical Thinking. In J. Brophy (Ed.) *Advances in Research on Teaching, Volume 6* (pp. 51-83). Greenwich: JAI Pres Inc.
- Barton, K. C. (1997). "I just Kinda know": Elementary Students' Ideas About Historical Evidence. *Theory and Research in Social Education*, 25 (4), 407-430.
- Barton, K. C. (2001a). A socialcultural perspective on children's understanding of historical change: comparative findings from Northern Ireland and the United States. *American Education Research Journal*, 38(4), 881-913.
- Barton, K. C. (2001b). History Education and National Identity in Northern Ireland and the United States: Differing priorities. *Theory Into Practice*, 40 (1), 48-63.
- Barton, K. C. (2001c). Ideias das Crianças acerca da Mudança através dos Tempos: Resultados de Investigação nos Estados Unidos e na Irlanda do Norte. In I. Barca (Org.) *Perspectivas em Educação Histórica – Cognição Histórica, Património: O que Preservar - Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, (pp. 55-62). Braga: CIEd)/IEP /Universidade do Minho.
- Barton, K. C. (2001d). 'You'd Be Waiting to Know about the Past: Social Contexts of Children's Historical Understanding in Northern Ireland and the USA. *Comparative Education*, 37 (1), 89-106.
- Barton, K. C. (2002) "Oh, that's a Tricky Piece!": Children Mediated Action, and the Tools of Historical Time. *The Elementary School Journal*, 37(1), 89-106.
- Blyth, J. (1978). Young children and the past. *Teaching History*, 21: 15-19.
- Blyth, J. (1988). *History 5-9*. London: Hodder and Stoughton.
- Blyth, J. (1989). *History in primary schools: a practical approach for teachers of 5-11 year-old children*. Philadelphia: Open University Press.

- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Booth, M. (1980). A Modern World History Course and the Thinking of Adolescent Pupils. *Educational Review*, 32(3), 245-257.
- Booth, M. (1987) Ages and Concepts: A Critique of the Piagetian Approach to History Teaching. . In C. Portal (Ed.) *The History Curriculum for Teachers*, (pp. 22-38). London: Falmer Press.
- Branco, J. B. C. de F. C. (1990). *Árvores de Costados de Famílias Ilustres de Portugal*. Re-edição, da 1.^a 1831, Braga: Edições Carvalhos de Bastos, L.da.
- Bruner, J. (1960). *The Process of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1966). *Towards a Theory of Instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bullock, M., R. Gelman, et al. (1982). The Developmental of Causal Reasoning. In W. Friedman (Ed.). *The Developmental Psychology of Time* (pp. 209-254). London: Academic Press
- Calado, I. (1994). *A utilização educativa das imagens*. Porto: Porto Editora.
- Castro, P. (2003). *A História no 1.º ciclo do ensino básico: Que conceitos? Que modelos? Que estratégias?* Curso de complemento de formação científica e pedagógica em Ensino Básico (1.º ciclo) - Domínio do Estudo do Meio. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.
- Cohen, L., & Manion, L. (1990). *Métodos de Investigação Educativa*. Madrid: Editorial la Muralla, S.A.
- Cohen, L., Manion, L. & Morriison, K. (2001). *Research Methods in Education* (5th ed.). London and New York: Routledge/Falmer.
- Cole, B & McGuire, M. (2002). *Young Children's Construction of Understanding about Families and Citizenship Using Storypath*. Paper presented at 2002 Conference of the College and University Assembly . Phoenix, November 20-22, 2002.
- Cole, B., Apostolovski, A. & e Foord, K. (2002). Giving learners a 'fair go': storypath, pedagogy and equality in south West Sydney. Paper presented at 2002 A AARE Annual Conference: *In Problematic Futures: Educational research in Era of Uncertainty*. <http://www.aare.edu.au/02pap/col02545.htm>
- Collicott, S. (1990). Pulling Strings, *The Times Educational Supplement*, 14 December, p. 30.
- Cooper, H. (1991). *Young Children's Thinking in History*. Unpublished PhD Thesis. Institute of Education. London: London University.
- Cooper, H. (1995). *History in the Early Years: Teaching and Learning in the first three Years of School*. London: Routledge.
- Cooper, H. (2000). Primary school history in Europe: A staple or a hot potato? In J. Arthur and R. Phillips (Eds.). *Issues in History Teaching* (pp. 159-174). Londres: Routledge Falmer.

- Cooper, H. (2005). *The Teaching of History in Primary Schools- Implementation the Revised National Curriculum* (3rd ed.). London: David Fulton.
- Costa, A. F. e Machado, F. L. (1987). Meios populares e escola primária- pesquisa sociológica num projecto interdisciplinar de investigação-acção. In *Sociologia-Problemas e Práticas* (2).
- Cox, K. & Hughes, P. (1998). History and children's fiction. In P. Hoodless (Ed.) *History and English in the primary school: exploiting the links*, (pp. 87-101). London: Routledge.
- Crowther, E. M. (1982). Understanding the Concept of Change among Children and Young Adolescents.. *Educational Review* 34(3), 279-284.
- Curtis, N., Goodnik, J. & Hopkins, K.(1997). Historical fiction and museum objects. *Primary History*,16,10.
- Davis Jr., O. L. (2001). In pursuit of historical empathy. In O. L. Davis Jr, E. A. Yeager & S. J. Foster (Eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp- 1-12). Boston: Rowman & Littlefield Publisher, Inc.
- Dickinson, A. & Lee, P. (Eds). (1978). *History teaching and historical understanding*. London: Heinemann.
- Dourado, M. A. (2003). *A evolução do vestuário: da formação de Portugal aos nossos dias*. Curso de complemento de formação científica e pedagógica em Ensino Básico (1.º ciclo) - Domínio do Estudo do Meio. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.
- Downey, M. T. & Levstik, L. S. (1988). Teaching and learning History: The research base. *Social Studies*, 2, 336-347.
- Durbin, G. Morris, S. and Wilkinson, S. (1996) *A Teacher's Guide to Learning from Objects*, London: English Heritage.
- Edinger, M. (2000). *Seeking History: Teaching with Primary Sources in Grades 4-6*. Portsmouth, NH, Heinemann.
- Egan, K. (1989). Layers of historical understanding. *Theory and Research in Social Education*, 17 (4), 280-295.
- Egan, K. (1994). *O Uso da Narrativa como Técnica de Ensino: Uma Abordagem Alternativa ao Ensino e ao Currículo na Escolaridade Básica*. Lisboa: D. Quixote.
- Elliot, J. (1996). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata.
- Erickson, F. (1986). Qualitive Methods in Research on Teaching. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on teaching*. (3.^a Edition).(pp. 119-161). New York: Macmillan.
- Estrela, A. (1984). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Estrela, A. e Diniz., M. E. (1988). Observação de classes: uma metodologia de investigação ou uma estratégia na formação de professores? In Actas do Colóquio Internacional de Lisboa. *A metodologia da investigação em educação*, Lisboa: Universidade de Lisboa.

- Everstson, C. M. & Green J. L. (1986). Observation as inquiry and method. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 162-213). New York: Macmillan.
- Faria, A. M. (1989). Genealogia. In Joel Serrão (Dir.), *Dicionário de História de Portugal* (pp. 110-113). Porto: Livraria Figueirinhas.
- Félix, N. (1998). *A História na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento da Educação Básica.
- Ferreira, A. (2002). *O museu na sala de aula de História*. Tese de mestrado, Instituto de Educação e Psicologia. Braga, Universidade do Minho.
- Fetterman, D. M. (1989). *Ethnography. Step by Step*. Newbury Park, CA: Sage.
- Field, S. L. (2001). Perspectives and Elementary Social Studies: Practice and Promise. In O. L. Davis Jr, E. A. Yeager & S. J. Foster (Eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp- 115-12). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publisher, Inc.
- Fontes, P. (Org.). (1997). *Museu, a Escola e a Comunidade*. Centro de Estudos da Criança. Braga: IEC-Universidade do Minho.
- Forrest, M. & Harnett, P. (1996). *Curriculum Bank History, Key Stage Two History: 1*. Leamington Spa, Scholastic.
- Foster, S. J. (2001). Historical Emphaty in Theory and Practice: Some Final Thoughts . In O. L. Davis Jr, E. A. Yeager & S. J. Foster (Eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp. 167-181). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publisher, Inc.
- Foster, S. J.; Hoge, J. D. e Rosch, R. H. (1999). Thinking aloud about history: children's and adolescents' responses to historical photographs. *Theory and Research in Social Education*, 27 (2): 179-214.
- Fox, C. (1993). *At the very edge of the forest. The influence of literature on storytelling by children*. London: Cassell.
- Fraisse, P. (1967). *Psychologie du temps*. Paris: Puf.
- Fraisse, P. (1982). The adaptation of the child to time. In W. Friedman (Ed.), *The Developmental Psychology of Time* (pp. 113-140). London: Academic Press.
- Freeman, E. B. & Levstik, L. (1988). Recreating the Past: Historical Fiction in the Social Studies. *The Elementary Journal*, 88 (4), 329-337.
- Freitas, M. L. A. de (2005). História de Portugal no 1º Ciclo do Ensino Básico: Os Programas, os Manuais e a Voz dos Alunos. In B. D. Silva e L. S. Almeida (Coord.), *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, (pp. 2135-2149). Braga: CIEd/IEP /Universidade do Minho.
- Freitas, M. L. e Solé, G. (2007). A investigação sobre o ensino-aprendizagem de História: O desenvolvimento de conceitos de tempo nos primeiros anos de escolaridade In J. Ferreira e C. Marto (Org.) *Para um Balanço da Investigação em Educação de 1960 a 2005. Teorias e Práticas* (1-11). In XIV Colóquio da AFIRSE, 2006. Lisboa: Educa. (em formato CD/ROM).

- Freitas, M. L. V. & Solé, M. G. S. (2003b). O uso da narrativa nos Estudos Sociais, *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación. Galician-Portuguese Journal for the Study of Psychology and Education*, 8 (10), 216-230.
- Freitas, M. L. V. (2001). *Outra "história" para crianças*. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Freitas, M. L.V. & Solé, M. G. S. (2003 a). Desenvolvimento de competências linguísticas e de compreensão histórica através do uso da narrativa: Da teoria à prática, *In Actas do 1.º Encontro Internacional A Criança, a Língua e o Texto* (pp. 43-76). Braga: Instituto de Estudos da Criança - Universidade do Minho, (em formato CD/ROM).
- Freitas, M. L.V. de (2006). Explorando as Potencialidades da Língua e Literatura Infantil e Juvenil: Compreender a História através de Narrativas. In F. Azevedo (Coord.), *Língua Materna e Literatura Infantil: Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico* (pp. 301-324). Lisboa: LIDEL.
- Freitas, M. L. (2006). Teaching European and World Citizenship at Elementary Schools Using Children's Literature. In A. Ross (Edc.) *Citizenship Education: Europe and the World. _Proceedings of the eighth conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network* (pp. 541-550) Riga: CICE.
- Friedman, K. C. (1944). Time concepts of elementary schools children. *Elementary School Journal*, 44, 337-342.
- Friedman, W. J. (1982). (Ed.). *The Developmental Psychology of Time*. London: Academic Press.
- Friedman, W. J. (1982). Conventional time concepts and children's structuring of time. In W. Friedman (Ed.), *The Developmental Psychology of Time* (pp. 171- 208). London: Academic Press.
- Friedman, W. J. (1982). Introduction. In W. Friedman (Ed.), *The Developmental Psychology of Time* (pp. 1-11). London: Academic Press.
- Gama, L. F. M. (1990). Genealogista Hist. A. G. In *Enciclopédia Verbo Luso-Brasileira de Cultura*. Edição XXI, vol. 13, Lisboa: Editorial Verbo.
- Godard, L. & Labelle, M. (1989). Le développement de la localisation dans le temps chez des enfants de 5 à 9 ans de milieux socio-économique différents. *L' Année psychologique*, 98 (2), 233-270.
- Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. Orlando, FA: Academic Press.
- Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira*, vol. XII, Lisboa: Editorial Enciclopédia.
- Guerra, L. de B. (1978). *Cem anos de Genealogia (1877-1977)* Lisboa: Separata de A *Historiografia Portuguesa de Herculano a 1950*.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo: Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Hallam, R. N. (1967). Logical thinking in history. *Education Reviews*, 19,183-202.
- Hallam, R. N. (1979). Attempting to improve logical thinking in school history. *Research in Education*, 21, 1-24.

- Harner, L. (1982). Talking about the Past and the Future. In W. Friedman (Ed.), *The Developmental Psychology of Time* (141-169). London: Academic Press.
- Harnett, P. & Barnsdale-Paddock, L. (2002). Promoting play in the classroom; children as curators in a classroom museum. *Primary History*, 30, 19-21.
- Harnett, P. (1993). Identifying Progression in Children's Understanding: The use of visual materials to assess primary school children's learning in history. *Cambridge Journal of Education*, 23 (2), 137-154.
- Harnett, P. (1995). Questions about the past. Children's responses to visual sources in primary history. *European Conference of Educational Research Association*, Poalt University.
- Harnett, P. (1996). Question about the past: responses to historical pictures from primary school children. *West Historian*, 25, 19-26.
- Harnett, P. (1998). Children Working with Pictures. In P. Hoodless (Ed.), *History and English in Primary School: Exploring the Links* (pp.69-86). London: Routledge.
- Harrison, M. L. (1934). The nature and development of concepts of time among young children. *The elementary School Journal*, 34, 507-514.
- Harrison, S. & Woff, R. (2004). Using Museums and artefacts. *Primary History*, 37, 18-20.
- Hawkes, A. (1996). Objects or Pictures in the Infant Classroom? *Teaching History*, 85, pp. 30-35.
- Hodkinson, A. (1995). Historical time and the national curriculum. *Teaching History* (79), 18-20.
- Hodkinson, A. (1997). A practical guide to using photographic evidence in the primary classroom. *Primary History*, 16, 16.
- Hodkinson, A. (2001). Enhancing temporal cognition, practical activities for the primary classroom. *Primary History*, 28, 11-14.
- Hodkinson, A. (2003). *Children's developing conceptions of historical time: analysing approaches to teaching, learning and research*, unpublished PhD thesis, UK, Edge Hill: University of Lancaster.
- Hodkinson, A. (2004). Questions you have always wanted to ask about ... using photographs as sources of evidence. *Primary History*, 38, 24-25.
- Hoge, J. D. & Foster, S. J. (2002). It's about time: Students' Understanding of chronology, Change, and development in a Century of Historical Photographs. *Annual Meeting of The American Education Research Association*, New Orleans: Louisiana.
- Hoodless, P. (1994). Language use and problem-solving in primary history. *Teaching History*, 76, 19-22.
- Hoodless, P. (1996). *Time and Timelines in the Primary School*. London, Historical Association.
- Hoodless, P. (1998). Children's awareness of time in story and historical fiction. In P. Hoodless (Ed.) *History and English in the primary school: exploiting the links* (pp. 103-115). London: Routledge.

- Hoodless, P. (2002). An investigation into children's developing awareness of time and chronology in story. *Journal of Curriculum Studies*, 34 (2), 173-200.
- Hoodless, P. (Ed.) (1998). *History and English in the Primary School: Exploiting the Links*. London: Routledge.
- Houaiss, A. ; Villar, M. S.; Franco, F. M.M. (2002). *Dicionário Houaiss da língua Portuguesa*. Instituto de Lexicologia- Portugal, Rio de Mouro: Círculo de leitores.
- Hughes, P., Cox, K. & Goddard, G. (2000). *Primary History Guide*, London: David Fulton.
- Husbands, C. (1996). *What is History Teaching? Language, Ideas and Meaning in Learning about the Past*. Buckingham: Open University Press.
- Inhelder, B. & Piaget, J. (1958). *The growth of logical thinking from childhood to adolescence*. New York: Basic Books.
- Jaeger, R. M. (Ed.) (1988). *Complementary methods for research in education*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Jahoda, G. (1963). Children's concepts of time and history. *Educational Review* 15(287), 87-104.
- Johnson, R.B. & Onwuegbuzie, J. A. (2004). Mixed Methods Research: A research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Research*, 33 (7), 14-26.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1992). *Cómo Planificar la Investigación-acción*. Barcelona: Editorial Laertes. O
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2000). Participatory action research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Ed.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 567-605). London: Sage Publications.
- Kerrigan, S. (2001). Creating a community school museum: theory into practice. *Internacional Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 2 (1). On-line.
- Knight, P. (1996). Research and the improvement of school history. In J. Brophy (Ed.) *Advances in research on teaching: Vol.6. Teaching history* (pp. 19-50). Greenwich CT: JAI Press.
- LeCompte, M. D., & Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52, 31-60.
- LeCompte, M. D.; Mullroy, D. & Preissl, J. (1992). *The Handbook of Qualitative Research in Education*. San Diego: Academic Press.
- Lee, P. & Ashby, R. (2001). Empathy, perspective taking, and rational understanding. In O. L. Davis Jr, E. A. Yeager & S. J. Foster (Eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp. 21-50). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publisher, Inc.
- Lee, P. (1984). Why learn history?. In A.K. Dickinson, P. Lee, & P. Rogers (Eds.), *Learning History*. London: Heinemann.
- Lee, P. (2001). Progressão da compreensão dos alunos em História. In I. Barca (Org.), *Perspectivas em Educação Histórica*, Actas das primeiras jornadas

- internacionais de educação histórica (pp. 13-27). Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Lee, P. (2003). "Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé": Compreensão da vida no passado. In I. Barca (Org.), *Educação Histórica e Museus*, Actas das segundas jornadas internacionais de educação histórica. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Lee, P. (2004). Understanding history. In P. Seixas (Ed.), *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 129-164). Toronto: University of Toronto Press Incorporated.
- Lee, P., A., Dickinson & Ashby, R. (1997). "First another emperor": understanding action in the past. *International Journal of Education Research*, 23(3): 233- 244.
- Lee, P., Ashby, R. & Dickinson, A. (1996). Progression in children's ideas about history: Project Chata. In M. Hughes (Ed.), *Progression in learning* (pp. 50-81). Clevedon: Multilingual Matters.
- Leedy, (1989). *Practical Research: Planning and Design*. New York: Macmillan.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Levin, I. (1982). The nature and development of time concepts in children: The effect of interfering clues. In W. Friedman (Ed.) *The Developmental Psychology of Time* (47-85). London: Academic Press.
- Levstik, L. & Pappas, C. (1987) Exploring the development of historical understanding. *Journal of Research and Development in Education*, 21 (1), 1-15.
- Levstik, L. & Barton, K. (1996). 'They still use some of their past': historical salience in elementary children's chronological thinking. *Journal of Curriculum studies*, 28 (5), 531-576.
- Levstik, L. S. & Pappas, C. C. (1992). New directions for studying historical understanding. *Theory and Research in Social Education*, 20 (4), 369-385.
- Levstik, L. S. (1986). The relationship between historical response and narrative in a sixth-grade classroom. *Theory and Research in Social Education*, 14 (1), 1-19.
- Levstik, L. S. (1989). A gift of time. In J. Hickman & B. Cullinan (Eds.), *Children's literature in the classroom: weaving Charlotte's web* (pp. 135-145). Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Levstik, L. S. (1990). Research directions: Mediating content through literary texts. *Language Arts*, 67, 848-853.
- Levstik, L. S. (1992). "I wanted to be there": History and narrative in the elementary curriculum. In M. Tunnell & R. Ammon (Eds.), *The story of ourselves: Teaching history through children's literature* (pp. 65-77). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Levstik, L. S. (1996). "The colour must come in the words": The challenges of historical interpretation with children. Paper present to the *Annual Meeting of the college and University Faculty Assembly*, National Council of the Social Studies, Washington: DC.
- Levstik, L. S. (2001). Crossing the empathy spaces: perspective taking in New Zealand Adolescent's Understanding of National History. In O. L. Davis Jr, E. A.

- Yeager & S. J. Foster (Eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp. 69-96). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publisher, Inc.
- Llevadot, M. (2003). El servicio Educativo del Museo de História de Catalunã. In Isabel Barca, (Org). *Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp.105-110). Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Lomas, T. (1990). *Teaching and Assessing Historical Understanding*. London: Historical Association.
- Machado, R. (2003). *Os transportes ao longo dos tempos: suas origens e evoluções*. Curso de complemento de formação científica e pedagógica em Ensino Básico (1.º ciclo) - Domínio do Estudo do Meio. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.
- Machado, E. M. M. (2005). Mudança em História – concepções de alunos do 7º ano de escolaridade. Tese de mestrado não publicada. Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Maioli, L. (1990). La struttura del calendario. In Ivo Mattozzi (a cura di.), *Un Curricolo per la Storia: proposte curricolari ed esperienze didattiche per la scuola elementare*. (pp. 77-93). Bologna: Cappeli Editore.
- Maioli, L. (1990). La struttura del Giorno. In Ivo Mattozzi (a cura di.), *Un Curricolo per la Storia: proposte curricolari ed esperienze didattiche per la scuola elementare*. (pp. 95-100). Bologna: Cappeli Editore.
- Martins, M. J. (2003). Museus e escolas em parceria – a experiência do projecto e-Epoca. In Isabel Barca, (Org). *Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp.95-96). Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Matos, S. C (1990). *História, Mitologia, Imaginário Nacional: A História no Curso dos Liceus (1895-1939)*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Máximo-Esteves, L. (1998). *Da Teoria à Prática: Educação Ambiental com Crianças Pequenas ou o Fio da História*. Porto: Porto Editora.
- McGuire, M. (1997). *Storypath Foundations: An Innovative Approach to Teaching Social Studies*. Chicago,IL: Everyday Learning Corporation.
- McGuire, M. (2004). Storypath: Why is this approach engaging, especially for low socio-economic students? Paper presented at *2nd International Conference on Imagination and Education*, July 14-17, 2004, Canada.
- Melo, M. C. (2003). *O conhecimento tácito histórico dos adolescentes*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia
- Mills, M. (2004). Turn your pupils into history detectives: using sources to interpret old photographs. *Primary History*, 38, 34-35.
- Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica – Núcleo de Educação Pré-Escolar (1994). *Jardim de Infância/Família: Uma abordagem interactiva*. Lisboa: Ministério de Educação.
- Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.

- Montangero, J. (1984). Perspectives actuelles sur la psychogenèse du temps. *L'année psychologique*, 84, 433-460.
- Nakou, I (2003). Exploração do pensamento histórico dos jovens em ambiente de museu. In Isabel Barca, (Org). *Actas das II Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp.59-82). Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Nascimento, A. A. (2000). Genealogias: o sentido da ascendência familiar na longa duração. In A. A. Nascimento (Coord.), *A Imagem do Tempo: Livros manuscritos ocidentais* (Catálogo da exposição no Museu Calouste Gulbenkian, 31 de Março a 2 de Julho 2000), (pp. 337- 346). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Nulty, P. 1998). Talking about Artefacts at Key Stage 1. In P. Hoodless (Ed.), *History and English in Primary School: Exploring the Links* (pp. 20-34). London: Routledge.
- Oakden, E. C. & Sturt, M. (1922). The development of the knowledge of time in children. *British Journal of Psychology*, 12 (4), 309-355.
- O'Hara, L. & O' Hara, M. (2004). *Teaching History 3-11: The Essential Guide*, (3rd ed.). London: Continuum International Publishing Group.
- Oliveira, A. (1987). Genealogia. História. In *Enciclopédia Luso Brasileira de Cultura*. Lisboa: Editorial Verbo.
- Oliveira, R. (2003). *A evolução do vestuário ao longo do século XX*. Curso de complemento de formação científica e pedagógica em Ensino Básico (1.º ciclo) - Domínio do Estudo do Meio. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.
- Ornstein, A. (2002). Teaching History with a timeline. *The Science Teacher*, 69 (3), 69.
- Pais, J. M. (1999). *Consciência histórica e identidade*. Os jovens portugueses num contexto europeu. Oeiras: Celta Editora.
- Patriarca, L. A. & Alleman, J. (1987). Studying time: A cognitive approach. *Social Education*, 51 (4), 273-277.
- Phillips, T. (1992). Why? The neglected question in planning for small group discussion. In K. Norman (Ed.), *Thinking Voices: The Work of the National Oracy Project* (pp. 148-155). London: Hodder & Stoughton.
- Piaget, J. (1925). La notion de l'ordre des événements et le test des images en désordre. *Archives de psychologie*, 19, 306-349.
- Piaget, J. (1946). *Le développement de la notion de temps chez l'enfant*. Paris: P.U.F.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1966). *La psychologie de l'enfant*. Paris: P.U.F.
- Portal, C. (1987). *Empathy as an Objective for History Teaching*. In C. Portal (Ed.), *The history curriculum for teacher* (pp. 89-101). London: The Falmer Press.
- Ribeiro, F. M. M. (2002). *O pensamento arqueológico na sala de aula de História*. Tese de mestrado não publicada. Instituto de Educação e Psicologia. Braga, Universidade do Minho.

- Richards, D. D. (1982). Children's time concepts: Going the distance. In W. Friedman (Ed.), *The developmental psychology of time* (pp. 13-45). London: Academic Press.
- Rogers, P. J. (1984). The power of visual presentation. In A. K. Dickinson; P.J. Lee and P.J. Rogers (Ed.), *Learning History* (pp.154-167), Liverpool: Heinemann Educational Books.
- Roldão, M. do C. (1995a). *O Estudo do Meio no 1.º Ciclo: Fundamentos e Estratégias*. Porto: Texto Editora.
- Roldão, M. do C. (1995b). As Histórias em Educação – A função mediática da narrativa. In *Ensinus. Boletim Informativo*. Ano 1- Fevereiro. Ensinus 1: Empreendimentos Educativos, S. A.
- Seefeldt, C. (1993). History for young children. *Theory and Research in Social Education*, 21 (2), 143-155.
- Spieseke, A. W. (1963). Developing a sense of time and chronology. In H. M. Carpenter (Ed), *Skill Development in Social Studies:33 rd Yearbook*. Washington: DC, Nacional Council for the Social Studies.
- Shemilt, D. (1980). *History 13-16 evaluation Study*. Edinburgh: Holmes McDougall.
- Shemilt, D. (1984). Beauty and the philosopher: Empathy in history and the classroom. In A. Dickinson, P. Lee & P. J. Rogers (Eds.), *Learning history* (pp.39-61). London: Heinemann.
- Shemilt, D. (1987). Adolescent ideas about evidence and methodology in history. In C. Portal (Ed.), *The history curriculum for teachers* (pp. 39-61). London: The Falmer Press.
- Silva, A. B. M. (1986). *A genealogia em Portugal e o desafio do presente: Separata de Armas e Troféus – 5ª série tomo V- 1984*. Lisboa: A.B.M.S
- Silva, I. (2003). Escola e Museu – virtudes e debilidades de uma longa parceria. In Isabel Barca, (Org). *Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp.85-93). Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Silverman, D. (2000). Analyzing talk and text. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Ed.), *Handbook of Qualitative Research* (2.nd. ed.) (pp. 821-834). London: Sage Publications, International Educational and Professional Publisher.
- Simchowit, C. A. (1995). The development of temporal concepts in children and its significance for history teaching in the senior primary school. *Teaching History*, 79, 15-17.
- Singer, J. & Singer, A. J. (2004a). Creating a museum of family artifacts. *Social Studies and the Young Learner*, 17 (1): 5-10.
- Singer, J. & Singer, A. (2004b). Building a family history file: a family artifact museums project. *Social Studies and the Young Learner*, 17(1), 1-4; 17-18.
- Smith, R. N. & Tomlinson, P. (1977). The development of children's construction of historical duration: a new approach and some findings, *Educational Research*, 19 (3), 163-177.

- Solé, M. G. S. (2005). A Genealogia como estratégia de ensino-aprendizagem do tempo histórico no 1.º Ciclo. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación. Galician-Portuguese Journal for the Study of Psychology and Education*, pp.349-362. CD/Rom).
- Solé, M. G. S. (2006). *Teaching History at elementary school: how to develop historical understanding*. In A. Ross (Ed.), Proceedings of the eighth Conference of the Children's Identity & Citizenship in Europe Thematic Network- Citizenship Education: Europe and the World (pp. 747-756). London: CICE.
- Solé, M. G. S. (2007). O ensino da história no 1.º ciclo do ensino básico: como promover o desenvolvimento da compreensão histórica. In A. Barca, Peralbo, M. Porto, A. Duarte da Silva, B. e Almeida, L. (Eds.). *Libro de Actas do Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía* (pp. 1224-1235). A Coruña/Universidade da Coruña: Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, I. M. (2003). *O estudo da genealogia na prática pedagógica com os alunos do 1.º CEB*. Curso de Complemento de Formação Científica e Pedagógica em Ensino Básico (1.º Ciclo) - Domínio de Estudo do Meio. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.
- Stake, R. E. (2000). Case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Ed.), *Handbook of Qualitative Research* (2nd. ed.) (pp. 435-454). London: Sage Publications,.
- Steel, D. J. e Taylor, L. (1973). *Family History in schools*, London: Phillimore.
- Stein, N. L. & Glenn, C. G. (1982). Children's concept of time: The developmental of a story schema. In W. Friedman (Ed.). *The Developmental Psychology of Time* (pp. 255-282). London: Academic Press.
- Stow, W. and Haydn, T. (2004). Issues in the teaching of chronology, In J. Artur and R. Phillips, *Issues in History Teaching* (pp.83-97). London: Routledge Falmer .
- Távora, L. de L. (1989). *Dicionário das Famílias Portuguesas*. Lisboa: Quetzal Editores.
- Thornton, S. J. & Vukelich, R. (1988). Effects of children's understanding of time concepts on historical understanding. *Theory and Research in Social Education*, 17 (1), 69-82.
- Tuckman, B. W. (2002). *Manual de Investigação em Educação*. 2.ª Edição, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Turner-Bisset, R. (2005). *Creative History in the Primary Classroom*. London: David Fulton.
- VanSledright, B. A. & J. Brophy (1992). Storytelling, imagination, and fanciful elaboration in children's historical reconstructions. *American Education Research Journal*, 29 (4), 837-859.
- VanSledright, B. A. & Kelly, C. (1998). Reading american history: The influence of multiple sources on six fifth graders. *The Elementary School Journal*, 98 (3): 239-265.

- VanSledright, B. A. & Franks, L. (2000). Concept-and Strategic-Knowledge Development in Historical Study: A Comparative Exploration in Two Fourth-Grade Classrooms." *Cognition & Instruction*, 18 (2), 239-284.
- VanSledright, B. A. (2001). From empathic regard to self-understanding: Im/Positionality, empathy, and historical contextualization. In O. L. Davis Jr, E. A. Yeager & S. J. Foster (Eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp. 51-68). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publisher, Inc.
- VanSledright, B. A. (2002). Fifth graders investigating history in classroom: results from a research-practitioner design experiment. *The Elementary School Journal*, 103(2), 131-160.
- Vella, Y. (2001). Extending Primary Children's Thinking of the use of artefacts. *Internacional Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 1(2).
- Vianez, M. I. F. (1995). *Genealogias e inter-acção escola-comunidade: projecto de investigação-acção em Selho S. Lourenço*. Departamento de Ciências da Educação. Braga: CEFOP-Universidade do Minho.
- Vieira, F. (1995). Pedagogia para a autonomia. Implicações discursivas e análises da Interacção (pp. 53-63). In Isabel Alarcão, (Ed.) *Supervisão Pedagógica de Professores e Inovação Educacional*. Aveiro: CIDINE.
- Vukelich, R. & Thornton, S. J. (1990). Children's understanding of historical time: Implications for instruction. *Childhood Education*, 67(1), 22-25.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological process*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- West, J. (1981). Primary school children's perception of authenticity and time in historical narrative pictures. *Teaching History*, 24, 8-10.
- West, J. (1981). Time charts. *Education*, 10 (1), 48-50.
- Wilkening, F. (1982). Children's knowledge about time, distance, and velocity interrelations. In W. Friedman (Ed.). *The Developmental Psychology of Time* (pp. 87- 112) London: Academic Press.
- Winstanley, C. (2003). Creating a classroom museum. *Primary History*, 35, 13-14.
- Wood, S. (1995). Development an understanding of time-sequencing issues. *Teaching History*, 79, 11-14.
- Yeager, E. A. & Foster, S. J. (2001). The role of empathy in the development of historical understanding. In O. L. Davis Jr, E. A. Yeager e S. J. Foster (Eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp. 13-19). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publisher, Inc.
- Yin, R. K. (1993). *Applications of Case Study Research*. London: Sage Publications.
- Yin, R. K. (1994). *Case Study Research: Design and Methodology*. London: Sage Publications.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research: Design an Methodology* (2.nd ed.), London: Sage Publications.

Zabalza, M. Á. (1994). *Diários de Aula*. Porto: Porto Editora.

Zonabend, F. (1991). A memória familiar - do individual ao colectivo.. *Sociologia-Problemas e Práticas*, 9, 179-190.

ANEXOS

(Incluídos no presente volume em formato digital)