

APRENDER HISTÓRIA E GEOGRAFIA PARA QUÊ?

Representações dos alunos sobre os (pré)conceitos de História e Geografia

Andreia Coimbra dos Santos

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico

APRENDER HISTÓRIA E GEOGRAFIA PARA QUÊ?
Representações dos alunos sobre os (pré)conceitos de História e Geografia

Andreia Coimbra dos Santos

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Orientador: Professor Doutor Alfredo Dias

2018

AGRADECIMENTOS

A entrega do presente trabalho marca a concretização de uma etapa tão importante na minha vida. O caminho foi longo e desafiante, mas nunca o fiz sozinha. Por isso, não posso deixar de agradecer àqueles que me acompanharam e que, de alguma forma, contribuíram para esta conquista.

Em primeiro lugar, quero mostrar a minha gratidão ao Professor Doutor Alfredo Dias, pela ajuda proporcionada durante a realização do relatório, mas, principalmente, por tudo o que me ensinou ao longo do mestrado. Tenho-o como um dos maiores exemplos a nível profissional, que tentarei, futuramente, orgulhar. Agradeço ainda à Professora Ana Caseiro, à Professora Carolina Gonçalves e à Professora Isabel Madureira que me acompanharam desde os primeiros passos da licenciatura, agradeço-lhes a inteira dedicação que tiveram para comigo, contribuindo para construção da minha identidade enquanto profissional.

À minha madrinha académica, mas acima de tudo amiga e pessoa que me acolheu nesta mui nobre instituição e, sobretudo, na vida dela, levando-me a conhecer o verdadeiro significado de voluntariado. Obrigada à minha pequena gloriosa pelo orgulho demonstrado desde o primeiro dia. Nem sabes a força que isso me deu.

À Cereja por todo o apoio e, porque graças a ela conheci o mundo de ERASMUS. Saí, descobri, vivi e cresci. Um obrigada, cheio de saudade, à minha mui nobre tuna, pelas amizades e aventuras partilhadas ao longo de quatro anos.

A ti, Irinocas, por desde os tempos de Pestalozzi me teres acompanhado e apoiado em tantos momentos desafiantes e felizes, ao longo destes cinco anos. Tenho a certeza que iremos continuar a crescer juntas e a concretizar os inúmeros objetivos que ainda temos, sempre lado a lado.

Obrigada Martinha por teres caído do céu e teres aceitado ser minha mana. Agradeço ainda à Aurinha pela confiança depositada neste ano tão importante e, acima de tudo, pelo excelente exemplo de profissional. Obrigada por tudo o que me ensinaste sem dares conta.

A todas as crianças que todos os dias me desafiam a lutar por um mundo melhor.

Por último, agradeço à pessoa mais importante de todas, por ter feito de mim o que sou hoje e por ter percorrido este longo caminho comigo, a minha mãe.

RESUMO

O presente Relatório insere-se na Unidade Curricular *Prática do Ensino Supervisionada II* do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, frequentada no ano letivo de 2017/2018.

A atribuição de significado às aprendizagens realizadas é algo fundamental para um processo de ensino e aprendizagem integral, mas nem sempre fácil. A necessidade de aprender e trabalhar áreas como o Português ou Matemática é claro para as crianças, entendendo-se, de forma simples, a sua utilidade para o seu dia-a-dia e para o seu futuro. No entanto, quando se aborda a utilidade da aprendizagem de conteúdos relacionados com História e Geografia as respostas, por parte dos alunos, não são tão imediatas nem seguras.

Deste modo, importa, por um lado, identificar e analisar as concepções que os alunos possuem acerca da História e da Geografia, que utilidades atribuem às aprendizagens destas duas áreas do saber e, de que modo, estas duas áreas do saber podem ser trabalhadas nos primeiros anos de escolaridade, tendo em vista a promoção de aprendizagens significativas, seguindo um processo de evolução ao longo dos vários ciclos de ensino.

A ideia do desenvolvimento de competências histórico-geográficas, essenciais para a vida em sociedade, é algo ainda em processo de crescimento, bem como a clarificação dos conceitos de História e Geografia, por parte dos alunos do 2.º CEB. No entanto, defende-se que estes dois aspetos são cruciais para uma maior valorização destas duas áreas, tão essenciais para o desenvolvimento de futuros cidadãos.

Os resultados do estudo realizado, que emergiu das práticas realizadas, apontam no sentido de uma mudança na abordagem e trabalho realizado no âmbito da História e Geografia, logo desde os primeiros anos de escolarização, de forma a contrariar a ausência de significados atribuídos à aprendizagem destas áreas do saber.

Palavras-chave: pré-conceitos, História, Geografia, aprendizagem significativa.

ABSTRACT

The current thesis/investigation report was developed within the Curricular Unit of the Supervision Teaching Practice II from Escola Superior de Educação of Instituto Politécnico de Lisboa in the 2017/2018 program. It was elaborated from the Masters in Primary school teaching and Masters in Portuguese Language and Portuguese History and Geography from the secondary stage of Basic Education.

There is an imperative need of giving a strong meaning to the learning process, but unfortunately it isn't always an easy task.

It is obvious to children that there is an existing necessity about learning and working on certain subjects, such as Portuguese Language or Mathematics. They can easily understand and relate to the importance of such subjects in their daily lives and in their future.

However, students cannot give a coherent nor an immediate answer when they are approached about the usefulness of learning History and Geography.

To that extent, there is an urge to analyse and identify the misconceptions that students have about PHG, as well as to understand what they think about the usefulness of these two subjects. Therefore, with the purpose of understanding how these subjects can be taught in the first years of primary school in order to promote a learning evolution process stated throughout the student's educational life.

The concept of developing historical and geographic abilities as an essential notion in society, is still part of a growing process. It calls for the clarification of the competences about History and Geography to the students of the secondary stage of basic education. Therefore, developing abilities and clarifying the subjects are two crucial aspects for a high validation about these areas as essential to the development of future citizens of the world.

The results of the study that emerged from the practices stated on this thesis, lean on the need of change in the learning process and in the approach of the subjects of PHG on an early educational stage. This way ensuring the recognition of meaning about these study areas.

Key-words: History, Geography, learning process, misconceptions, learning evolution.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	10
PARTE I – PRÁTICA PEDAGÓGICA NO 1.º E NO 2.º CEB.....	11
1. Descrição da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB	11
1.1. Diagnose e problemática	12
1.2. Intervenção e avaliação	14
2. Descrição da prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB	16
2.1. Diagnose e problemática	16
2.2. Intervenção e avaliação	18
3. Análise crítica da intervenção desenvolvida no 1.º e 2.º CEB.....	20
PARTE II – APRENDER HISTÓRIA E GEOGRAFIA PARA QUÊ?.....	24
4. Problemática e objetivos: fundamentação	24
4.1. Definição da problemática e dos objetivos do estudo.....	24
4.3. O ensino da História e Geografia, hoje	27
4.4. As finalidades do ensino da História e Geografia no ensino básico	28
4.5. Aprendizagem significativa (em História e Geografia)	29
5. Metodologia	31
5.1. Participantes	32
5.2. Métodos e técnicas de recolha e análise de dados.....	33
6. Concepções de História e Geografia e aprendizagens significativas.....	39
6.1. Concepções de “História” e de “Geografia” dos alunos no 1.º CEB (2.ºano)....	40
6.2. Concepções de “História” e de “Geografia” dos alunos no 2.º CEB (5.º ano)...	44
6.3. Aprender e ensinar História e Geografia, para quê? – as concepções dos alunos do 2.º CEB.....	47
CONCLUSÕES	51
REFLEXÃO FINAL	54
Anexo A. Dados socioeconómicos da turma – 1.º CEB.....	61
Anexo B. Horário da turma – 1.º CEB	62
Anexo C. Síntese das fragilidades e potencialidades dos alunos da turma – 1.º CEB ...	63
Anexo D. Tabela Síntese: Objetivos e Estratégias de Intervenção – 1.º CEB	64
Anexo E. Atividades e rotinas implementadas no 1.º CEB.....	65
Anexo F. Avaliação do PI no 1.º CEB	71
Anexo G. Avaliação das aprendizagens no 1.º CEB	74
Anexo H. Dados socioeconómicos das turmas – 2.º CEB.....	80

Anexo I. Síntese das potencialidades e fragilidades dos alunos – 2.º CEB.....	82
Anexo J. Tabela Síntese: Objetivos e Estratégias de Intervenção – 2.º CEB.....	83
Anexo K. Sequência de atividades sobre a obra <i>A viúva e o papagaio</i>	84
Anexo L. Plano de Avaliação Individual.....	93
Anexo M. Atividades desenvolvidas no 2.º CEB	94
Anexo N. Questionários de avaliação do PI.....	96
Anexo O. Avaliação do PI no 2.º CEB	98
Anexo P. Avaliação das aprendizagens em Português e HGP – 2.º CEB	102
Anexo Q. Tabela síntese: objetivos e metodologia investigativa.....	104
Anexo R. Guião de Compreensão Oral	105
Anexo S. Questionário.....	107

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Caracterização dos participantes	33
Tabela 2. Métodos e técnicas de recolha e análise de dados do PI	34
Tabela 3. Guião de discussão em grande grupo	36
Tabela 4. Relação entre objetivos e questões do Guião de Compreensão Oral	37
Tabela 5. Guião de questionário	38
Tabela 6. Respostas à questão 2 do Guião de Compreensão Oral.....	42
Tabela 7. Critérios de avaliação e taxa de sucesso da questão 3	42
Tabela 8. Respostas à questão 2.d da Ficha de Compreensão Oral	43
Tabela 9. Síntese analítica dos dados da questão 1 do Questionário	45
Tabela 10. Síntese analítica dos dados da questão 2 do Questionário	46
Tabela 11. Síntese analítica dos dados da questão 5 do Questionário	49

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Apreciação da história pelos alunos no 1.ºCEB	41
Figura 2. Concepções dos alunos sobre a dimensão temporal da História e da Geografia	48

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB	Ciclo do Ensino Básico
HGP	História e Geografia de Portugal
INE	Instituto Nacional de Estatística
PAI	Plano de Avaliação Individual
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PEA	Projeto Educativo de Agrupamento
PEI	Plano Educativo Individual
PES	Prática de Ensino Supervisionada
PI	Plano de Intervenção
TEIP	Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
UC	Unidade Curricular

INTRODUÇÃO

O presente documento surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), inserida no plano curricular do 2.º ano de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal (HGP) no 2.º CEB, que tem como principal propósito o desenvolvimento, em contexto, de competências para o desempenho profissional através da integração na ação, das aprendizagens realizadas ao longo do curso. Para tal, esta UC pressupõe o desenvolvimento de diferentes objetivos: (i) compreender o funcionamento das escolas do 1.º e do 2.º CEB; (ii) analisar e refletir sobre o papel do professor na sociedade; (iii) conceber e implementar projetos curriculares de intervenção nos dois ciclos de ensino; (iv) conceber e organizar instrumentos intelectuais e práticos de gestão curricular; e, por último, (v) refletir sobre a ação.

A PES II contemplou a realização de dois períodos de prática educativa, em contexto de 1.º e 2.º CEB. Ambos os momentos incluíram a construção de um Plano de Intervenção (PI) e de um Dossiê, com vista à apresentação dos projetos de intervenção e dos resultados alcançados com a prática, respetivamente. O presente documento emergiu desses mesmos momentos de iniciação à prática profissional, nos quais houve ainda oportunidade de, paralelamente, desenvolver um processo investigativo, que teve como ponto de partida o 2.º CEB, explorada, no entanto, em ambos os ciclos de ensino. O estudo de investigação teve como principal objetivo analisar as (pre)concepções de História e Geografia e a sua evolução ao longo do 1.º e do 2.º CEB, procurando perceber a sua influência no modo como são atribuídos significados às aprendizagens adquiridas naquelas duas áreas do saber.

O documento encontra-se organizado em duas partes. Na primeira é apresentada uma reflexão acerca das duas **práticas pedagógicas, do 1.º e 2.º CEB**, no qual se caracteriza, descreve e avalia o processo de gestão de ensino e aprendizagem ao longo da PES II, com sustento de evidências como recursos e grelhas de avaliação, terminando com uma análise crítica centrada na reflexão dos processos de ensino e aprendizagem das duas práticas educativas. A segunda parte é dedicada à **apresentação do estudo investigativo** realizado. Deste estudo faz parte (i) o enquadramento teórico sobre o tema; (ii) a metodologia adotada; (iii) os resultados e as conclusões obtidos. No final, encontra-

se uma reflexão final, seguida das referências bibliográficas utilizadas ao longo do documento e os anexos que suplementam a informação descrita.

PARTE I – PRÁTICA PEDAGÓGICA NO 1.º E NO 2.º CEB

Nesta primeira parte são apresentados os contextos em que ocorreram as duas práticas de intervenção, caracterizando-se as finalidades educativas e princípios orientadores da ação pedagógica de cada contexto, bem como a problematização sucinta dos dados recolhidos e a respetiva identificação da problemática de intervenção.

Ambos os estágios contemplaram três fases: a primeira teve lugar nas primeiras duas semanas, durante as quais se procedeu à observação e recolha de dados, que permitiram, por um lado, a caracterização de cada uma das situações educativas, e, por outro, a construção de objetivos e planeamento de estratégias, presentes e fundamentados em cada um dos PI; a segunda fase, já de intervenção, consistiu na conceção e implementação de propostas pedagógicas presentes no PI e, por fim, a última fase, que diz respeito à avaliação, não só do PI, como também do percurso pessoal realizado. No entanto, importa sublinhar que a avaliação foi um processo que, no essencial, acompanhou todo o período de intervenção, de forma contínua.

O presente capítulo será finalizado com a apresentação de uma breve análise crítica, na qual os contextos socioeducativos, em que decorreram a intervenção, serão alvo de uma comparação e reflexão fundamentada. Esta mesma análise integra, ainda, o problema que esteve na origem do estudo que foi incluído neste *Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada II*.

1. Descrição da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB

A intervenção realizada ao nível do 1.º CEB foi desenvolvida numa escola pública, localizada na área da Grande Lisboa, sendo a freguesia, na qual esta se integra, caracterizada pelo fraco nível de instrução (INE, 2011) e, ainda, pela carência de recursos e equipamentos de qualidade a nível ambiental, desportivo, cultural, educativo e social (PEA, 2016). Contudo, importa destacar os inúmeros projetos e atividades presentes na escola, promovidos e oferecidos, sobretudo, pela junta de freguesia e autarquia, os quais têm por objetivo o desenvolvimento de competências dos alunos num vasto conjunto de áreas do currículo, particularmente no âmbito desportivo. É de realçar, ainda, que esta

mesma escola pertence a um agrupamento, integrado no programa TEIP3, Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, cuja ação estratégica assenta em melhorar o percurso e os resultados escolares, reduzir o abandono e o insucesso escolares e prevenir a indisciplina.

A turma, na qual decorreu a intervenção, integrava 25 alunos do 2.º ano de escolaridade, com idades dos sete e os 10 anos, entre os quais 14 eram do sexo masculino e 11 do sexo feminino. Tal como é possível concluir através da observação da Tabela A1 (Anexo A), cinco destes alunos reprovaram no ano anterior, sendo a segunda vez que integravam o 2.º ano. Para além disso, é de referir a existência de dois alunos que, segundo o professor titular, se encontravam a um nível de 1.º ano, estando, para além disso, abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, por apresentarem limitações ao nível cognitivo. Existiam, ainda, outros dois alunos que se encontravam em fase de diagnóstico para o mesmo efeito. É de destacar ainda o facto de mais de metade da turma beneficiar de apoios, semanais, proporcionados pela escola, ainda que fora da sala de aula, sendo estes de diferentes áreas e dimensões: i) apoio educativo a Português e a Matemática, dedicado a cinco alunos; ii) apoio do projeto de agrupamento “Turma Mais”, no qual estava inserido um grupo de seis alunos; iii) apoio do Ensino Especial para os dois alunos oficialmente sinalizados.

A organização do tempo semanal era gerida de acordo com o horário da turma (Anexo B), em conformidade com a Matriz Curricular do 1.º CEB presente no Decreto-Lei n.º 176/2014. No entanto, o processo de ensino e aprendizagem era, somente, organizado e regulado pelo professor titular, incluindo a avaliação, concretizada através da execução de fichas de avaliação sumativas, para cada uma das áreas disciplinares, e, ainda, pela observação direta. O recurso educativo mais presente em sala de aula era o manual escolar, tanto para a introdução de conteúdos como para o treino e sistematização dos mesmos, sendo pouco recorrente a utilização de cadernos diários ou de outro tipo de recursos.

1.1. Diagnose e problemática

No que diz respeito ao desempenho dos alunos nas diferentes áreas, foi possível, através dos processos de avaliação diagnóstica, organizar na Tabela C1 (Anexo C) a informação recolhida. Assim, concluiu-se que, por um lado, a turma se destacava, acima de tudo, nas áreas das Expressões Artísticas e Físico-Motora e do Estudo do Meio, e, por outro, apresentava grandes fragilidades ao nível do Português, da Matemática e das

Competências Sociais. De seguida, serão descritos, ainda que de forma breve, os dados recolhidos a partir da avaliação diagnóstica, todavia, apenas serão referidos aqueles que se encontram diretamente relacionados com a problemática desenvolvida no PI.

Ao nível do *Português*, distinguia-se o facto de seis alunos não lerem de forma autónoma e, mais de metade, apresentar dificuldades ao nível da leitura e, em específico, na compreensão leitora. Por sua vez, esta fragilidade refletia-se na produção escrita. Para além disso, ao nível da oralidade também foram apontadas dificuldades, principalmente no âmbito da fluência leitora. Concretamente, no campo da *Matemática*, ainda que os alunos demonstrassem interesse pelos conteúdos, destacava-se o facto de apresentarem grandes dificuldades ao nível da resolução de problemas. Na área das *Competências Sociais*, evidenciavam-se fragilidades ao nível da relação com o outro, principalmente no que dizia respeito ao estabelecimento de relações entre pares, bem como à resolução de conflitos e ao respeito pelo outro. Para além disso, identificou-se, ainda, a ausência de responsabilidade e cuidado pelo espaço de sala de aula.

Considerou-se, desde logo, que a escrita e a leitura eram competências cruciais para garantir o sucesso individual de cada aluno, pela influência que exercem nas aprendizagens de todas as áreas do currículo e, acima de tudo, para a sua vida quotidiana, uma vez que é “indispensável saber ler fluentemente e escrever de forma eficiente para a realização de muitas atividades diárias, como ler um jornal ou verificar a bula de um medicamento, consultar o extracto bancário ou um horário de comboios” (Sim-Sim, 2007, p. 5), entre outras atividades essenciais. Para além disso, após reflexão conjunta, concluiu-se que, esta fragilidade, era igualmente responsável por outras apresentadas ao nível da *Matemática*, nomeadamente na resolução de problemas.

A participação na gestão de tarefas e conflitos era quase inexistente, o que se refletiu na avaliação das competências sociais, das quais se destacaram a ausência de responsabilidade em sala de aula e existência de conflitos diários. Era necessária “uma construção activa de cidadania” (Serralha, 2009, p. 43), na qual os comportamentos, integrados no processo de aprendizagem da convivência, fossem alvo de análise crítica e reflexiva, nomeadamente no que se refere aos incidentes que, tal como é natural, são resultado do trabalho e da vida em coletivo.

Tendo em conta os pressupostos enunciados, definiram-se como prioritários os seguintes **objetivos gerais de intervenção**: 1. Desenvolver competências ao nível da leitura e da escrita; 2. Adquirir competências ao nível da responsabilidade e convivência em sala de aula.

Estabelecidos os objetivos de intervenção houve a necessidade de delinear estratégias que direcionassem a ação pedagógica. Deste modo, surgiram as seguintes **questões**: i) *Que estratégias adotar para proporcionar uma aprendizagem integrada da leitura e da escrita?*; e ii) *Como promover atitudes responsáveis em sala de aula que favoreçam a resolução de conflitos?*.

Nesse sentido, delineararam-se cinco **estratégias gerais** de intervenção: i) Exploração de textos curtos; ii) Partilha de produções; iii) Promoção de momentos de leitura; iv) Responsabilização de tarefas de sala de aula; v) Promoção de momentos de reflexão e discussão em grande grupo. A relação entre as estratégias gerais referidas e os objetivos é apresentada de forma mais clara e evidente na Tabela D1, presente no anexo D.

1.2. Intervenção e avaliação

De modo a promover a consecução dos objetivos gerais enumerados foram delineados objetivos específicos, indicadores de avaliação e estratégias que se apresentam na tabela no Anexo E. Esta tabela torna evidente a relação entre os objetivos delineados e as atividades desenvolvidas, que foram previamente apresentados e concertados com o professor e turma cooperante.

No que diz respeito ao **primeiro objetivo geral**, promoveram-se momentos de partilha de leitura e escrita, fomentando-se, acima de tudo, situações orientadas, e, por vezes livres, nas quais os alunos tiveram a oportunidade de compreender a funcionalidade comunicativa do código escrito. Como tal, estes momentos incluíram, não só a criação e partilha de produções individuais e a pares, como, também, a realização de cartazes informativos e sínteses, em grande grupo, no âmbito dos temas trabalhados em aula, como é o caso dos vários tipos de texto ou de conteúdos relativos a Estudo do Meio, expostos em sala de aula. Ainda ao nível da escrita, teve-se como prioridade a sequencialização das atividades ao nível dos diferentes géneros textuais, bem como a interdisciplinaridade, como é o caso do texto informativo que surgiu no seguimento do trabalho realizado no âmbito de um texto narrativo, e, que, posteriormente, abriu portas a um trabalho ao nível do texto descritivo. Para além disso, e tendo como foco a partilha – finalidade da leitura e da escrita – procedeu-se à implementação da rotina *Ler, Contar e Mostrar*, na qual os alunos tiveram a oportunidade de ler textos escritos ou partilhar momentos do seu fim-de-semana, realizações ou outras situações do seu interesse.

O **segundo objetivo**, referente à responsabilização e convivência em sala de aula, foi trabalhado diariamente, através da escrita do Plano do Dia. Pretendia-se, por um lado, informar os alunos sobre o que iria ser realizado naquele dia, e, por outro, motivá-los para as atividades previstas, na medida em que, durante a apresentação do Plano do Dia, as professoras adiantavam, desde logo, algumas atividades que seriam de maior interesse. Tendo em vista a consecução deste mesmo objetivo, foram, ainda, implementados o Diário de Turma e o Conselho de Turma, cujo propósito era dar voz aos alunos, para que estes tivessem um espaço no qual pudessem expor as ocorrências da semana, positivas e negativas, e, conseqüentemente, refletir em conjunto, delineando-se soluções. Para além disso, o tempo de Conselho era ainda reservado à avaliação das tarefas de sala de aula, distribuídas em cada início de semana.

A **avaliação** das aprendizagens dos alunos, do PI e de toda a ação pedagógica, realizou-se mediante a observação direta, a análise de produções e, posterior, o preenchimento de grelhas de avaliação, efetivando-se, deste modo, uma avaliação de caráter formativo. A análise detalhada dos resultados, dessa mesma avaliação, concretiza-se através da consulta das grelhas do Anexo F que mostram a taxa de sucesso obtida, em cada um dos objetivos delineados.

Com base na observação e comparação entre os gráficos das Figuras F1 e F2 (Anexo F), é possível verificar que o segundo objetivo atingiu um maior sucesso. Na verdade, este objetivo relacionado com a responsabilização e convivência em sala de aula, envolveu um investimento constante e sistemático, tendo sido trabalhado continuamente. É de realçar, principalmente, o impacto da implementação do Conselho de Turma e a distribuição das tarefas de sala de aula. Por outro lado, ainda que os resultados do primeiro objetivo sejam positivos, houve, muitas das vezes, falta de tempo e de meios para trabalhar de forma ainda mais significativa o mesmo.

Já no que respeita às aprendizagens, através da avaliação presente em anexo (Anexo G), constata-se uma evolução ao nível de todas as áreas, destacando-se, no entanto, os notáveis progressos ao nível da medição do tempo na área da Matemática, ao nível da leitura em voz alta no Português e, no âmbito do tema dos seres vivos, no Estudo do Meio. Por fim, os resultados das Competências Sociais não são uma surpresa, uma vez que refletem todo o trabalho realizado nas várias áreas curriculares, realçando, mais uma vez, a evolução na resolução de conflitos.

2. Descrição da prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB

O estágio no 2.º CEB foi desenvolvido num estabelecimento que integra um Agrupamento de Escolas da Área da Grande Lisboa, situando-se numa freguesia, sobretudo de cariz residencial, que apresenta uma taxa de analfabetismo reduzida, cerca de 4% (INE, 2011). Trata-se de uma localidade, com uma forte presença de imigrantes oriundos de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), Europa de Leste, Estados Unidos, Brasil e Ásia. Considerando as atividades profissionais dos progenitores, podemos considerar que se trata de um grupo de alunos oriundo de um nível socioeconómico muito débil (Anexo H).

O estágio realizou-se no âmbito das disciplinas de Português e HGP, com duas turmas do 5.º ano de escolaridade: (A) composta por 19 alunos, sete do sexo feminino e 12 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos; e (B) constituída por 22 alunos, sete do sexo feminino e 15 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 10 e os 13 anos. Analisando as tabelas de dados socioeconómicos, que se apresentam no Anexo H, conclui-se que vários alunos apresentavam carências a nível económico e familiar, constatando-se, ainda, a existência de alguns casos de insucesso escolar. Somente a turma A integrava alunos sinalizados com NEE; porém, a turma B integrava um aluno que possuía um Programa Educativo Individual (PEI). É de realçar a diversidade cultural existente na turma B, destacando-se a presença de um aluno proveniente do Uzbequistão, que usufruía de aulas de Português como Língua não Materna, disponibilizados pela escola fora da sala de aula.

No que diz respeito às propostas de aprendizagem dos professores cooperantes, o trabalho individual e em grande grupo era o mais privilegiado, centrando-se na ação do professor. Os professores recorriam, exclusivamente, aos manuais escolares, sendo aulas de cariz, sobretudo, expositivo. Relativamente à avaliação, esta concretizava-se através de fichas de avaliação, complementadas pela observação direta de comportamento e atitudes em sala de aula.

2.1. Diagnose e problemática

Ainda que apresentem algumas características distintas, quando analisadas as suas fragilidades e potencialidades (Anexo I) compreendemos que existiam muitos aspetos comuns, que serão destacados já de seguida.

Analisando as *Competências Sociais*, verificou-se, em ambas as turmas, uma ausência de respeito pelas regras de sala de aula. Em situações de comunicação oral foi

possível registar a ausência de mobilização de vocabulário adequado à situação, nas aulas das duas áreas disciplinares. É ainda de referir que, em momentos de trabalho de sala de aula, os alunos revelaram grandes dificuldades na concretização das tarefas, apresentando pouca autonomia na maioria dos momentos, necessitando de indicações constantes por parte dos professores.

Na área do *Português*, a grande dificuldade identificada foi ao nível da compreensão e interpretação de textos. No que diz respeito à escrita, os alunos apresentavam um grande número de erros ortográficos e desenvolviam pouco as suas produções escritas. Ao nível da gramática, apresentaram-se como maiores fragilidades a conjugação dos verbos e a identificação das funções sintáticas.

No que diz respeito à disciplina de *HGP*, apesar do grande interesse e curiosidade demonstrados, os alunos revelaram algumas dificuldades na organização temporal dos factos históricos, bem como fracas competências investigativas. Através da realização de testes diagnóstico, foi ainda possível concluir que, uma das maiores fragilidades dizia respeito à localização de Portugal no planisfério.

Como resultado da análise do conjunto de fragilidades e potencialidades do contexto educativo (Anexo I), surgiram diversas **questões-problema** associadas às áreas disciplinares a lecionar, HGP e Português, bem como no domínio das competências sociais. No que diz respeito ao Português, optou-se por se dar maior atenção à questão (i) *quais as causas que estão subjacentes às dificuldades manifestadas pelos alunos na compreensão leitora?* Já no que se refere à disciplina de HGP, as fragilidades identificadas remetem para a dificuldade dos alunos em organizarem e localizarem temporalmente factos históricos, colocando-se assim a questão (ii) *qual o contributo das diferentes categorias temporais para desenvolver a noção de tempo histórico?* Por fim, outras duas questões foram alvo de reflexão, desta vez já a um nível transversal: (iii) *de que forma o trabalho individual e em grupo contribuem para desenvolver a autonomia?*, (iv) *de que forma é que os diferentes géneros textuais podem contribuir para o enriquecimento do vocabulário dos alunos?*

Assim sendo, tendo em conta, por um lado, as características do contexto e, por outro, as condições de trabalho que a intervenção reunia, em particular, as limitações temporais, considerou-se pertinente centrar a intervenção em quatro linhas de ação essenciais para o desenvolvimento dos alunos: em primeiro lugar, existia a necessidade de **mobilizar estratégias para a compreensão leitora**, tendo em conta que esta é uma competência fundamental para promover hábitos de leitura nos alunos e que, segundo a

observação realizada, estava a prejudicar em grande parte os alunos, conduzindo ao desinteresse pela leitura de textos. Em segundo lugar, subsistia a intenção de **aplicar categorias temporais que contribuam para o desenvolvimento da noção de tempo histórico**, uma vez que a capacidade de se situar temporalmente é, em grande medida, promotora de uma maior compreensão dos acontecimentos histórico-geográficos. Em terceiro lugar, houve o propósito de **desenvolver a autonomia na realização de tarefas individuais e em grupo**, visto que esta era uma competência ainda muito embrionária e, que, muitas das vezes, resultava na falta de interesse e atenção durante as aulas. Por último, pretendeu-se que os alunos fossem capazes de **enriquecer o vocabulário lexical em diferentes áreas vocabulares**, para que, houvesse uma progressão na compreensão de textos variados, que refletir-se-ia numa maior qualidade de produções, tanto orais como escritas.

2.2. Intervenção e avaliação

Com vista à consecução dos objetivos definidos, foram implementadas estratégias, através de diversas rotinas e atividades. No anexo J, a intencionalidade dessas mesmas atividades é clara, explicitando-se a sua relação com os objetivos específicos da intervenção.

Concretizando, **o primeiro objetivo geral de intervenção – Mobilizar estratégias para a compreensão leitora** –, este dividia-se em dois objetivos específicos: (1) compreender o assunto de um texto; e, (2) utilizar estratégias de monitorização da compreensão. A avaliação dos objetivos específicos foi realizada, maioritariamente, através da exploração da obra integral *A Viúva e o Papagaio*, de Virginia Woolf, e implementação de guiões de leitura (Anexo K). Nas grelhas de avaliação formativa do OG1 é possível verificar que, com piores resultados, apresenta-se o indicador relativo à *identificação de palavras desconhecidas e descoberta do seu significado*, dada a pobreza lexical evidenciada por um elevado número de alunos.

No que diz respeito ao **segundo objetivo – Aplicar categorias temporais que contribuam para o desenvolvimento da noção de tempo histórico** –, este não foi concretizado na turma B, uma vez que foi dada prioridade à continuação da lecionação dos conteúdos, a pedido da professora cooperante. Com a turma A houve um maior investimento neste objetivo que, ao analisar a grelha de avaliação formativa desta turma, constata-se que, no geral, houve um grande sucesso no alcance dos objetivos propostos, realçando-se o indicador respeitante à *ordenação de acontecimentos num friso*

cronológico. Este sucesso pode ser justificado pelo facto de, constantemente, se ter recorrido ao friso cronológico construído pela turma e exposto na sala, e ainda, ao friso de cada um, presente no caderno. Por outro lado, o objetivo *utilizar vocabulário próprio das relações temporais*, foi trabalhado mais tardiamente, e com menos aprofundamento, o que se refletiu em resultados mais fracos.

Já o **terceiro objetivo geral** do PI consistia em *desenvolver a autonomia na realização de tarefas individuais e em grupo*, dividindo-se em dois objetivos específicos: (i) realizar tarefas individuais e em grupo autonomamente; (ii) desenvolver consciência sobre as suas dificuldades. Este foi o objetivo que constituiu o maior desafio no que diz respeito ao seu cumprimento. Porém, e de acordo com a grelha, é possível fazer um balanço positivo referente a este objetivo, visto que, ao longo do período de intervenção os alunos foram demonstrando uma evolução gradual, quer na autonomia durante o trabalho individual, quer durante o trabalho cooperativo. Na consecução da avaliação deste objetivo foram, ainda, implementados os Planos de Avaliação Individual (PAI) presente no anexo L, sobre os quais foi possível observar uma evolução gradual relativamente ao preenchimento dos planos implementados, já que, numa fase inicial, os alunos, de ambas as turmas, apresentavam muitas dificuldades no preenchimento do PAI, mais especificamente, no que diz respeito à avaliação do seu trabalho e no reconhecimento das suas dificuldades.

Por fim, no que diz respeito ao **quarto e último objetivo** – *Enriquecer o vocabulário lexical em diferentes áreas vocabulares* – que tinha como objetivo específico *enriquecer o capital lexical*, este foi concretizado numa fase inicial com a turma B. Porém, com o decorrer da intervenção, não foi possível dar continuidade ao mesmo, uma vez que, foram estabelecidas outras prioridades. Ainda assim, foi criada uma *Lista de Palavras*, na sala, com o propósito de desenvolver este mesmo objetivo. Não obstante, procurou promover-se, nas duas turmas, este objetivo, ainda que de forma indireta, ao longo de todas as aulas, em ambas as disciplinas, nas diversas atividades realizadas (Anexo M).

Para além da avaliação do PI (Anexo O), também as aprendizagens foram alvo de análise e avaliação (Anexo P), destacando-se o trabalho realizado no âmbito do trabalho cooperativo na disciplina de HGP com a turma B, e ainda as estratégias e atividades no âmbito do trabalho sobre a formação do Condado Portucalense, que se revelou no tema com melhores resultados. Ao nível do Português, compreende-se, através da análise dos resultados, que ambas as turmas se destacaram no trabalho da leitura, em particular na

compreensão e interpretação de texto. No entanto, é possível entender-se que ambas as turmas progrediram em todos os domínios.

3. Análise crítica da intervenção desenvolvida no 1.º e 2.º CEB

Após a descrição dos processos de planeamento, intervenção e avaliação, torna-se necessário refletir e analisar de forma crítica sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no 1.º e 2.º CEB. Rosa e Vasconcelos (2010) evidenciam a necessidade de se formarem professores capazes de refletir sobre as suas próprias práticas, sublinhando que, “a reflexão é um instrumento ao serviço do desenvolvimento do pensamento, da criatividade e da ação” (p. 94). Assim sendo, e tendo em conta as experiências de estágio vivenciadas, importa referir a sua importância, evidenciando os aspetos mais significativos.

Como tal, importa destacar as semelhanças encontradas entre os dois ciclos. Por um lado, aquando da transição para o 2.º CEB, observaram-se várias mudanças a nível curricular, disciplinar e pedagógico. Porém, após uma reflexão crítica menos superficial, foi possível constatar que, nestas duas práticas, infelizmente, as semelhanças superaram as diferenças, pois, no que diz respeito aos constrangimentos colocados, por exemplo, pelo tempo e extensão do currículo, estes foram evidentes, quer no 1.º CEB, quer no 2.º CEB. Ainda que, de forma menos profunda, observou-se nos dois ciclos de ensino uma grande exigência em cumprir o currículo, destacando-se a particular pressão por parte do professor cooperante do 1.º CEB, em consequência das provas de aferição de 2.º ano anunciadas, as quais se realizaram após a intervenção. Para além disso, em ambos os ciclos, existia, como prática frequente dos professores cooperantes, o recurso, quase exclusivo, aos manuais escolares, o que limitou, igualmente, a realização de atividades e produção de recursos inovadores, uma vez que esta era outra das imposições para o decorrer normal da intervenção. No entanto, foi possível utilizar, em alguns momentos, o manual como recurso secundário, sendo, noutros momentos, utilizado de uma forma mais enriquecedora, uma vez que, “as potencialidades de um manual escolar dependem da intervenção e da exploração que o professor efetua” (Gonçalves, 2011, p. 58).

Para além da extensão do currículo, outro aspeto identificado, comum aos dois contextos, foi a ausência de interesse, por parte de um grupo considerável de alunos, pelos momentos de ensino-aprendizagem, o que se refletia no fenómeno complexo que é a indisciplina. No entanto, como descreve Silva (citado em Afonso, 2006), “os comportamentos dos alunos não podem ser vistos apenas como provenientes deles

próprios. Torna-se necessário considerá-los como parte de uma situação total, na qual atuam vários intervenientes atribuindo significado ao que se faz” (p. 68). Várias investigações têm vindo a demonstrar que a indisciplina tem origem em diferentes níveis: sociedade, família, escola, professor e aluno (Vasconcellos, 2000). Analisando os dois contextos de estágio, ambos localizados, na Grande Lisboa, em áreas habitadas por famílias que apresentam grandes dificuldades socioeconómicas e baixos níveis de escolarização, e tendo em conta toda a observação e intervenção durante as práticas, poderá concluir-se que predominavam, fundamentalmente, os aspetos de cariz familiar e do professor. Assim, ao nível familiar, autores como Amado e Freire (2009) alertam para os comportamentos perturbadores em sala de aula como sintoma de “problemas relacionados com a dinâmica afetiva no seio do agregado familiar e de desarticulação entre os objetivos, valores e práticas dos dois subsistemas, escola e família” (p. 109), o que causa, muita das vezes, uma ausência de sentido atribuído à escola, por parte dos alunos e das suas famílias. Deste modo, por um lado, importa reforçar a importância do papel do professor no que diz respeito ao modo como estrutura as tarefas apresentadas, tendo sempre em conta os interesses e especificidades de cada um e de todos, e, por outro, no modo como orienta as relações sociais em sala de aula (Amado, 2001). Em última análise, dentro da sala de aula, um problema de indisciplina deve ser sempre assumido, no essencial, como um problema pedagógico-didático, a que o professor tem de saber dar resposta.

Assim, refletindo sobre as possíveis soluções para estes problemas, já enunciados, houve a necessidade de planear estratégias e propor atividades que fossem ao encontro das exigências do currículo e que, ao mesmo tempo, concorressem com as necessidades e interesses específicos dos alunos. Acima de tudo, existiram momentos de reflexão, conceção e experimentação, que contribuíram, substancialmente, para a criação de aprendizagens mais ricas nos alunos, mas essencialmente para quem, no futuro, deseja abraçar a profissão docente. Mais uma vez, deve ser reforçada a ideia da importância de uma prática reflexiva constante, que “proporciona aos professores oportunidades para o seu desenvolvimento, tornando-os profissionais mais responsáveis, melhores e mais conscientes” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 37). São estas situações de reflexão que dão significado a momentos de tomada de decisão, determinantes para a transformação e mudança nas práticas educativas.

Ainda que se considere sempre reduzido o tempo de um momento de iniciação à prática profissional, tendo em conta a motivação e a vontade de intervir, o contacto com

estas realidades educativas proporcionou um crescimento significativo, contribuindo substancialmente para a experimentação do papel de professor, iniciando-se, desta forma, a construção de uma identidade profissional. Como Nóvoa (1995) defende, “a maneira como cada um de nós ensina está directamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino . . . E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser” (Nóvoa, 1995a, p. 17). Reforçando-se esta ideia, Gohier et al. (2001) consideram que a identidade profissional de um professor “é um processo dinâmico e interactivo de construção de uma representação de si enquanto professor” (p. 8), tendo-se apenas iniciado agora, fruto de todas as relações, interações e conflitos experienciados.

Um dos grandes desafios reconhecido durante toda a prática da PES II foi a efetivação da diferenciação pedagógica. Se no 2.º CEB esta prática diferenciada apenas foi observada durante a aplicação de testes de avaliação diversificados, já no caso 1.º CEB existia, para além deste aspeto comum, um trabalho executado fora da sala de aula, por outros professores que não o titular de turma. Durante a prática houve a necessidade de realizar, tanto quanto possível, diferenciação pedagógica em sala de aula. Todavia, e tal como referido, “pôr em acção uma prática de diferenciação pedagógica é exigente para o professor. Exigente, não porque rouba tempo para o cumprimento do programa, não há cumprimento se não houver aprendizagem, mas sim porque requer um conhecimento profundo dos alunos” (Santos, 2009, p. 53), o que remete para a realização de uma diagnose exigente, profunda e rica, que necessita por um lado, de tempo e, por outro, de um planeamento e criação de materiais adequados.

Para além disso, contactar e trabalhar com duas turmas que se encontram no mesmo nível de ensino, ou seja, no 5.º ano, permitiu concluir que, os materiais diferenciados não devem ser concebidos tendo, apenas, em conta o nível de ensino dos alunos, mas sim as características de cada um, pois “uma opção tomada num dado contexto pode não ser ajustada e, portanto, aplicável exactamente do mesmo modo, num outro conjunto de alunos” (Santos, 2009, p. 53), tendo existido a necessidade de adaptar estratégias em função da turma e dos alunos.

Em ambos os ciclos identificou-se, já no final da intervenção, como aspeto central os momentos de diagnose que, ainda que tenham sido insuficientes, devido às limitações temporais de observação, foram cruciais. Por um lado, a avaliação diagnóstica, tendo por base a observação direta, participante e não participante, contribuiu para uma melhor

percepção dos métodos, estratégias, rotinas e atividades adotados por cada um dos docentes cooperantes, e dos interesses dos alunos e necessidades das turmas; por outro lado, a aplicação de testes diagnóstico permitiu identificar com mais clareza não só as dificuldades, mas também as capacidades dos alunos.

É de realçar que os testes diagnóstico aplicados no 2.º CEB, ao nível da disciplina de HGP, incluíram não só a avaliação de conhecimentos como a recolha de ideias sobre as concepções de História e de Geografia, tendo por base a continuação das frases “Eu gosto/não gosto de História porque...” e “Eu gosto/não gosto de Geografia porque...”. A recolha e análise destas respostas permitiram inferir que, a grande maioria dos alunos, das duas turmas do 5.º ano, assumia gostar de História e Geografia, mas sem o saber justificar. No entanto, um dos alunos da turma A soube justificar a sua resposta, afirmando não gostar de História porque “não me interessa saber nada sobre o passado pois vou criar é o futuro”.

A singularidade da resposta deste aluno constituiu-se como o ponto de partida de um processo investigativo que contribuiu para a produção do estudo que será apresentado no capítulo seguinte. Este tipo de resposta desencadeou um processo de reflexão sobre os significados atribuídos, por parte dos alunos, à utilidade inerente ao ensino e aprendizagem da História e Geografia, tendo como questões imediatas *Qual a concepção que os alunos têm acerca da História e da Geografia? Existirão concepções diferentes consoante os diferentes ciclos? De que forma é que os professores contribuem ou não para a construção dessas mesmas concepções?*, que, fruto de uma reflexão sistemática, sofreram algumas modificações e ajustes ao longo do processo inicial de investigação. E, a tudo isto, acrescentei uma última questão à minha reflexão: *para que serve ensinar e aprender, hoje, História e Geografia?*

PARTE II – APRENDER HISTÓRIA E GEOGRAFIA PARA QUÊ?

Nesta segunda parte iremos desenvolver o estudo de caráter investigativo realizado a partir das intervenções educativas realizadas no âmbito da PES II, no 1.º e 2.º CEB.

Após a apresentação e fundamentação da problemática desenhada que orientou a investigação realizada, serão apresentados os resultados alcançados e elaboradas algumas conclusões que nos atrevemos a retirar do trabalho desenvolvido.

4. Problemática e objetivos: fundamentação

No presente capítulo, apresenta-se a fundamentação teórica que sustenta o estudo que se desenvolveu a partir das duas IE que decorreram no 1.º e no 2.º CEB. Primeiramente, será apresentada a problemática do estudo, sendo descritos os objetivos investigativos, bem como as questões problema que delas emergem, acompanhadas do seu enquadramento teórico.

Face à identificação das potencialidades e fragilidades do contexto de 2.º CEB, e da respetiva realização da avaliação diagnóstica, foi identificado como **problema** a *necessidade de identificar e analisar as diferentes concepções, por parte dos alunos, acerca destas duas ciências e da sua respetiva utilidade, as quais se refletem na ausência de significado, para os alunos, das aprendizagens realizadas no âmbito da História e Geografia.*

4.1. Definição da problemática e dos objetivos do estudo

Uma vez identificado o problema, concebeu-se um estudo que contribuísse para a compreensão das concepções de História e de Geografia dos alunos no 1.º CEB (2.º ano) e no 2.º CEB (5.º ano) e do modo como estas se constroem durante estes dois primeiros ciclos de ensino da escolaridade básica (entre os 6 e os 12 anos de idade).

Partindo da hipótese de que estas concepções interferem no processo de atribuição de significado, por parte dos alunos, às aprendizagens realizadas no âmbito da História e da Geografia, definiu-se a seguinte problemática: *as (pre)concepções de História e de Geografia e a sua evolução ao longo do 1.º e 2.º CEB influenciam os significados que os alunos atribuem às aprendizagens daquelas duas áreas do saber.*

Esta problemática, centrada na prática docente, decorre de dois princípios didático-pedagógicos que valorizam, particularmente, as aprendizagens significativas e os conhecimentos prévios dos alunos, fundamentais quando se tem como intenção colocar o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem.

Para a realização de um estudo em torno desta problemática foram definidos os seguintes **objetivos investigativos**:

- A. Caracterizar as concepções de “História” e de “Geografia” dos alunos no 1.º CEB (2.º ano).
- B. Caracterizar as concepções de “História” e de “Geografia” dos alunos no 2.º CEB (5.º ano).
- C. Analisar as finalidades da aprendizagem da “História” e de “Geografia” reconhecidas pelos alunos do 1.º e do 2.º CEB.
- D. Analisar as metodologias de ensino da “História” e da “Geografia” que, partindo das concepções dos alunos, melhor poderão contribuir para a formação de jovens histórica e geograficamente competentes.

Com os dois primeiros objetivos (A e B) ensaiou-se uma análise às concepções dos alunos do 1.º (2.º ano) e do 2.º (5.º ano) CEB, de forma a reconhecer os limites e potencialidades do seu pensamento para as aprendizagens da História e da Geografia. A intenção subjacente ao terceiro objetivo (C) decorre da necessidade de identificar as finalidades/utilidades reconhecidas pelos alunos nas aprendizagens destas duas disciplinas. Finalmente, no que concerne ao quarto objetivo (D), o que está em causa é analisar os princípios pedagógicos e didáticos a ter em conta, reconhecendo previamente as (pré)concepções dos alunos, como forma de melhorar o processo de desenvolvimento das competências histórico-geográficas.

Destes objetivos derivam várias questões-problema, às quais se procurou dar resposta ao longo deste estudo:

O que é uma aprendizagem significativa em História e Geografia?

Como integrar no ensino e aprendizagem da História e da Geografia as concepções/conhecimentos prévios dos alunos?

Que concepções temos hoje sobre o ensino da História e da Geografia

Para que servem a História e a Geografia atualmente?

Para quê ensinar História e Geografia?

4.2. História e Geografia: para que servem, no século XXI?

Previamente à reflexão sobre o ensino e aprendizagem da História e da Geografia, e para uma fundamentada atribuição de sentido, importa mencionar a utilidade dos saberes destas duas ciências para a vida de indivíduos de todas as idades, colocando-se, deste modo, a questão “Para que servem a História e a Geografia atualmente?”.

Cachinho (2000) refere a necessidade de compreender a importância da Geografia nos dias de hoje, alertando-nos para a existência de outros sistemas concorrentes como é o caso, não só de outras disciplinas do campo das Ciências Sociais, como também dos *mass media*, nos quais se destaca a televisão “que através do espetáculo e do sensacionalismo, conseguem difundir, dia após dia, os problemas ambientais e sociais quase sempre de uma forma mais apetitosa que a escola” (p. 89). Por outro lado, a globalização e o crescimento desse fenómeno, que aceleraram a conectividade entre lugares e “encolheu o mundo”, não diminuiu a relevância que a Geografia possui, muito pelo contrário. A redução das distâncias entre os lugares, os povos e as culturas, bem como a uniformização dos estilos de vida, tornam o mundo algo mais complexo e diferente. Assim, e tendo como objetivo compreender o que nele se passa de forma mais crítica, o conhecimento geográfico torna-se imprescindível (Cachinho, 2000). Para além disso, e tal como Dias et al. (2017) defendem, “é urgente desenvolver nas crianças e nos jovens as competências fundamentais que lhes permitam ler a realidade política, económica, social e cultural sem se perderem nas ilusões que um estrito olhar sobre o presente acarreta” (p. 640), desenvolvendo, assim, a capacidade de viverem num mundo em constante mudança. Seja ao nível profissional, no mundo dos negócios, ou pessoal, com o planeamento das férias, e em tantas outras relações que se estabelece com os outros, atualmente, é exigida uma tomada de posição. Assim sendo, é possível afirmar que é através da História e da Geografia que o indivíduo aprende a “ler e interpretar o mundo, a [ter] confiança em si no meio em que [vive]” (Cachinho, 2000, p. 87), a compreender e a respeitar o espaço dos outros, construindo, de forma responsável, o seu lugar no mundo. Através do desenvolvimento destes valores, de compreensão e respeito, os indivíduos vencem posições etnocêntricas e de provincianismo, preocupando-se com os problemas ao nível de diferentes escalas, desde a local à global.

Acima de tudo, nos dias de hoje, a História e a Geografia assumem um papel relevante num mundo que se encontra em constante mudança, conduzindo à necessidade de desenvolvimento de um conjunto de competências que habilitem os indivíduos a “ler a realidade que os cerca, a interpretar os fenómenos políticos económicos, sociais e

culturais que se registam nos diferentes tempos e espaços . . . e a agir na perspetiva da construção de uma cidadania ativa e global” (Hortas & Dias in ICTE, p. 284).

4.3. O ensino da História e Geografia, hoje

Do latim *historia*, que surge do grego *istoreo*, esta palavra, ainda antes de designar a **história** e o trabalho concretizado pelo historiador, significava observar, contar, relatar. Depois de um longo, e gradual, processo de evolução, é possível afirmar que, da História meramente factual, que se limitava a relatar os acontecimentos considerados importantes, se evoluiu para uma História que inclui a evolução ao nível económico, social, demográfico e cultural de uma sociedade. Assim sendo, um fenómeno, ou acontecimento, passou a ser “situado na história tendo em conta a evolução histórica de outros fenómenos” (Lacoste, 2003, p. 212). No entanto, a História, bem como todas as ciências, é mais do que um “corpo organizado de conhecimentos elaborados” (Félix, 1998), é também um método que investiga o passado.

Originária do grego *geo*, a Terra, e *graphien*, descrever, desenhar, a palavra **geografia** era, no século III a.C., reportada aos mapas desenhados que descreviam os aspetos da superfície da Terra (Baud et al, 1999). Atualmente a Geografia é definida como uma ciência social, cujo objeto de estudo é “compreender a distribuição dos fenómenos no espaço”, sendo o seu campo de estudo o espaço, definido também como território, “ordenado, estruturado, organizado de forma consciente ou não pelas sociedades, que se apropriaram dele” (Baud et al., 1999, p.133).

“É ao professor que cabe fazer a passagem do conhecimento científico, do “saber sábio” para o “saber ensinado” (Chevallard, 1991), é ele que dá uma “dimensão didática ao conteúdo”. O saber ensinado é necessariamente diferente do saber científico (Félix, 1998).

As novas correntes psicopedagógicas realçam a prioridade que os professores, e o ensino em geral, devem conferir aos métodos ativos, alertando para a necessidade de fazer participar o aluno na elaboração dos conhecimentos a adquirir. Como tal, se um professor pretende proceder, nas suas aulas, a uma iniciação ao pensamento histórico-geográfico, isso significa que tem de aproximar os alunos das formas de pensar que caracterizam a História e a Geografia. É necessário um ensino que vá ao encontro do currículo, mas, conjuntamente, aos interesses dos alunos, permitindo-lhes desenvolver as suas capacidades. Tal como Proença (1990) refere, devemos, acima de tudo, ensiná-los a pensar. Esta posição leva-nos a um tipo de ensino “inteligível, conceptual, em que o aluno

manipula dados, compara, aprecia, formula hipóteses e procura conclusões” (p. XX). Proença (1990) considera ainda que, a concretização destes objetivos só é possível se o ensino da História e da Geografia partir da iniciação do aluno no método de pesquisa histórico-geográfica, sendo que o aluno terá, desta forma, de aprender como se faz História e Geografia.

Neste tipo de ensino, o aluno é chamado a um contacto direto e ativo com a noção de fonte histórica, favorece o aparecimento e desenvolvimento do espírito crítico através do “contacto e análise de fontes e interpretações diversas, aprende a reconhecer a relatividade e multiplicidade do saber” (idem), confronta-se com vestígios do passado, para além dos monumentos históricos, tão característicos do ensino tradicional.

Este tipo de ensino por descoberta rompe com a ideia de um ensino tradicional da História e da Geografia eficiente, baseado na memorização de séries de acontecimentos e de carácter meramente informativo tornando-se, sobretudo, formativo. O ensino pela descoberta, baseado no método de pesquisa histórico-geográfica, tem evidentes vantagens formativas sobre o ensino tradicional.

4.4. As finalidades do ensino da História e Geografia no ensino básico

Após uma breve reflexão, claramente fundamentada, acerca do ensino da História e Geografia, hoje em dia, torna-se crucial colocar a questão ”Para quê ensinar a História e a Geografia hoje?”. Félix (1998) aponta como resposta, por um lado, a “necessidade de compreender as profundas mudanças do mundo actual e de perceber a complexidade do mundo em que vivemos; de conceptualizar o passado de um modo que nos permita compreender e explicar transformações presentes” (p.61) e, por outro, o objetivo de desenvolver uma consciência histórica que permita “reconhecemo-nos como parte de uma história que começou há muito e na qual ocupamos um lugar”, que possibilite atuar e projetar de forma consciente e afetiva na sociedade a que pertencemos. No que respeita à Geografia, esta tem como finalidade “contribuir para a construção de saberes relativos aos diferentes sistemas sociais, económicos e naturais e, ainda, desenvolver atitudes consentâneas com o exercício ativo da cidadania” (Alexandre et al., 2014, p.29)

Como tal, um aluno **historicamente competente** é aquele que é capaz de (i) identificar, comparar e relacionar as principais características do Meio Físico e Social; (ii) integrar as noções de espaço e tempo em torno de situações concretas do passado próximo; (iii) identificar alguns elementos relativos à História e Geografia de Portugal; (iv) aplicar, na abordagem da realidade física e social, técnicas elementares de pesquisa,

utilizando técnicas simples de comunicação; (v) reconhecer e valorizar expressões do património histórico e cultural próximo; e (vi) manifestar respeito por outros povos e culturas.

Por outro lado, ao nível da Geografia, pressupõem-se como **competências geográficas** (i) o domínio de destrezas espaciais; (ii) a capacidade de visualizar espacialmente os factos relacionando-os entre si; (iii) a descrição correta do meio em que vive e trabalha e elaboração de um mapa mental do mesmo; (iv) a utilização de mapas de escalas diversas; (v) a compreensão de padrões espaciais e comparação uns com os outros; (vi) a orientação à superfície terrestre; (vii) a interpretação e análise crítica da informação geográfica; (viii) o entendimento da relação entre identidade territorial, cultural, património e individualidade regional.

Tendo como principal intenção formar indivíduos histórica e geograficamente competentes, deverá ter-se em conta o desenvolvimento de **capacidades** ao nível da comunicação, observação, análise, sentido crítico, imaginação e sensibilidade, no âmbito da História e ao nível da observação, tratamento de informação, levantamento e hipóteses, formulação de conclusões, apresentação de resultados e técnicas de trabalho de campo, no âmbito da Geografia.

4.5. Aprendizagem significativa (em História e Geografia)

Ausubel (1973), representante do cognitivismo, propôs a Teoria da Aprendizagem Significativa, definindo-a como “o processo pelo qual um novo conhecimento se relaciona de maneira não arbitrária e não literal à estrutura cognitiva do estudante” (Silva & Schirlo, 2014, p. 38), para que o conhecimento prévio crie uma interação, significativa, com o novo conhecimento apresentado, provocando alterações na sua estrutura cognitiva. Segundo este autor, que vem dar ênfase à aprendizagem escolar, à natureza dessa aprendizagem, às condições necessárias para que esta ocorra, aos seus resultados e à avaliação, considera-se que o indivíduo possui uma estrutura de conhecimento, denominado de subsunçor, que armazena experiências prévias e na qual uma nova informação pode ser agregada ao cérebro humano.

Para além de Ausubel, também Novak e Hanesian (1980), citados por Silva e Schirlo (2014) explicam que a manifestação de novos significados por parte do indivíduo, são resultado de um processo de aprendizagem significativa. No entanto, segundo estes mesmos autores, a integração dos novos conhecimentos acontece seguindo uma estrutura hierárquica de conceitos, considerando-se dividida em três fases: (i) na primeira fase, os

subsunçores são ativados; (ii) na segunda fase, prevê-se a ligação dos subsunçores às novas aprendizagens, relacionando-se entre si; (iii) na terceira, e última fase, compreende a remodelação e redefinição dos saberes, tornando-se ainda mais importantes e que, futuramente, darão significado ao estudo de novos conceitos.

Do ponto de vista da História e da Geografia, bem como de outras áreas do saber, a aprendizagem só é enriquecedora se conduzir a significados acerca daquilo que se aprende e a uma mudança na experiência de quem aprende. Como tal, a aprendizagem memorística não é a melhor opção, não contribuindo para o desenvolvimento intelectual do aluno. São necessárias condições ao nível do material e, ainda, uma predisposição por parte do aluno para aprender, ou seja, este deve apresentar uma intencionalidade de relacionar o novo conhecimento com seus conhecimentos prévios. Todavia, nem sempre o aluno dispõe de subsunçores adequados para aprender de forma significativa. Neste caso, uma possibilidade de facilitar a aprendizagem e a retenção nestas circunstâncias, consiste na introdução de subsunçores adequados, tornando-os parte da estrutura cognitiva existente, antes da apresentação da tarefa de aprendizagem. Assim, a aprendizagem significativa alcança-se através da verbalização e da linguagem, para além da vivência das experiências sobre as quais se pretende aprender.

Assim sendo, outro dos princípios do construtivismo que a educação deve ter em conta é o objetivo e a construção de significados compartilhados pelos educandos (Valadares & Moreira, 2009). Desta forma, o construtivismo dá muita importância à partilha e negociação de ideias em ambientes favoráveis à partilha de significados, em que os fatores sociais e a aprendizagem de competências sociais são importantes.

Para além do conceito de aprendizagem significativa, importa também reconhecer a relevância de mobilizar os conhecimentos e as experiências dos alunos para o ensino e aprendizagem, neste caso concreto, da História e da Geografia. De facto, e de acordo com Prats (2014) e Pagès (2002), as aprendizagens significativas no domínio das Ciências Sociais, História e Geografia implicam um ensino centrado no aluno, envolvendo temas que se relacionem com as vivências, experiências e saberes de que é portador. Por outro lado, “estos temas han de permitir al que aprende a comprender los problemas de la vida y de la sociedad, de tal manera que sea capaz de observar la relevancia y las implicaciones del nuevo contenido para su vida y su sociedad” (Pagès, 2002, p. 258).

Ainda segundo os mesmos autores, para além de significativas, as aprendizagens de História e de Geografia que se desenvolvem a partir dos alunos requerem que os professores optem por um ensino ativo, isto é, que dê aos alunos a possibilidade de serem

construtores do significado das suas aprendizagens. Tal opção traduz-se no recurso a uma prática em que os conteúdos se relacionam com o que os saberes que os alunos já transportam com eles e, ainda, a um processo participado de aprendizagem que coloque os alunos em diálogo entre si, estimulando as suas competências de autonomia e cooperação.

5. Metodologia

O presente capítulo reúne a apresentação das diferentes técnicas e instrumentos utilizados, que contribuíram para a recolha de dados cruciais para a conceção dos PI, mas, acima de tudo, para a investigação.

É de referir, em primeiro lugar, que, para a concretização do presente relatório, se adotou uma **metodologia mista**, integrando assim um carácter quantitativo e qualitativo. Por um lado, e tal como afirma Chizzotti (2001), a abordagem quantitativa oferece a possibilidade de “propor uma explicação do conjunto de dados reunidos a partir de uma conceitualização da realidade percebida ou observada” (p. 69). No entanto, a segunda metodologia, qualitativa, possuiu neste estudo um maior relevo, reconhecendo que, este tipo de análise de conteúdo permite “tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade” (Quivy & Campenhoudt, 2003, p. 227). Essencialmente, privilegiou-se o carácter exploratório, visto o universo de participantes ser reduzido e, como tal, pouco relevante, quer do ponto de vista quantitativo, quer face a qualquer pretensão de generalizações das eventuais conclusões que se venham a retirar do presente estudo.

Em segundo lugar, e uma vez que a problemática e os objetivos do estudo emergiram da prática desenvolvida em 2.º CEB, no qual se identificaram potencialidades e fragilidades, pode considerar-se que a presente investigação se aproxima de um projeto de **investigação-ação**, tendo como intenção primordial ultrapassar as fragilidades identificadas nos alunos, ajudando o professor a refletir sobre a sua própria prática no sentido de a transformar. Na perspetiva de Sanches (2005), a investigação-ação é vista “como produtora de conhecimentos sobre a realidade, pode constituir-se como um processo de construção de novas realidades sobre o ensino, pondo em causa os modos de pensar e de agir das nossas comunidades educativa” (p. 130). Para além disso, o propósito fundamental da investigação-ação não é tanto produzir conhecimento, mas sim, “questionar as práticas sociais e os valores que as integram com a finalidade de explicá-los. A investigação-ação é um poderoso instrumento para reconstruir as práticas e os

discursos” (Latorre, 2003, citado por Coutinho et al, 2009, p. 363), reconhecendo-se, no entanto, que a limitação ao nível do tempo de intervenção inviabilizou uma interação mais profunda entre a ação e a investigação.

A fim de poder auscultar a voz dos alunos do 2.º CEB sobre a necessidade de aprender sobre HGP e como estes definem História e Geografia, aplicou-se um questionário nas duas turmas de 5.º ano alvo de intervenção. Todavia, antes da definição do questionário final, aplicou-se um “inquérito-teste”, a um grupo de 5 crianças, escolhidas de forma aleatória exteriores ao contexto, tendo em vista o seu eventual aperfeiçoamento. Após a análise destes questionários não existiu a necessidade de fazer qualquer alteração, tendo sido, posteriormente, aplicados nas duas turmas de 5.º ano, com as quais decorreu a intervenção. É de realçar que os questionários aplicados aos alunos eram anónimos, bem como todas as informações recolhidas ao longo do processo.

Ainda no âmbito do presente estudo investigativo, foi lido e apresentado na turma de 2.º ano, já após a finalização da intervenção, o livro *Madeira, terra à vista*, da coleção *A Aventura dos Descobrimentos*, da autoria de Ana Oom. Com esta atividade pretendeu-se, por um lado, proporcionar aos alunos a possibilidade de descobrirem, através de uma narrativa, a história da Madeira e, por outro lado, perceber até que ponto este tipo de ensino poderá resultar numa turma de 2.º ano, constituída por alunos que estão perto de ingressar no 3.º ano do 1.º CEB e de iniciar o contacto com conteúdos da História e da Geografia na área do Estudo do Meio. Como tal, foi aplicada uma ficha de compreensão oral, que tinha como principal intenção a recolha de ideias dos alunos sobre a História e a Geografia após ouvirem uma história relacionada com um acontecimento histórico.

5.1. Participantes

O presente estudo contou, por um lado, com a participação dos alunos do 2.º ano do 1.º CEB e, por outro, com os alunos pertencentes às duas turmas de 5.º ano do 2.º CEB, caracterizados no capítulo referente às práticas pedagógicas do 1.º e 2.º CEB (Tabela 1).

Tabela 1
Caracterização dos participantes

	Género		Total	
	Idade	Feminino		Masculino
1.º CEB	7	4	7	11
	8	6	4	10
	9	1	0	1
	10	0	1	1
2.º CEB	10	3	10	13
	11	6	9	15
	12	2	3	5
	13	1	0	1
TOTAL		23	34	57

Nota. Elaboração própria.

Refira-se, no entanto, que nem todos os alunos participaram, por não estarem presentes nas aulas em que foi aplicado o questionário e a ficha de compreensão oral.

Tendo por base a Tabela 1, é possível afirmar que o presente estudo contou com um total de 57 participantes, com idades compreendidas entre os 7 e os 13 anos, predominantemente do sexo masculino e maioritariamente do 2.ºCEB. Ao nível do 1.ºCEB, os participantes encontram-se, na sua maioria, entre os 7 e os 8 anos de idade. Já no 2.ºCEB, os alunos que participaram no estudo têm, maioritariamente, entre os 10 e os 11 anos.

5.2. Métodos e técnicas de recolha e análise de dados

Tal como descreve Almeida & Pinto (1995), as técnicas de investigação “são conjuntos de procedimentos bem definidos e transmissíveis, destinados a produzir certos resultados na recolha e tratamento da informação requerida pela actividade de pesquisa” (p. 85). No entanto, a seleção dessas respetivas técnicas, o controlo da sua utilização, a ligação entre os resultados obtidos, estabelecem a função dos métodos de pesquisa. Neste sentido, é possível afirmar-se que o uso dos métodos é resultado da necessidade de organizar de forma crítica as práticas de investigação (Almeida & Pinto, 1995).

Como tal, no presente ponto serão apresentadas, primeiramente e de forma sumária, as técnicas e métodos de recolha utilizados para a concretização das práticas de intervenção, seguiu-se uma apresentação, desta vez mais profunda, das técnicas mais relevantes que concorreram para a realização da investigação.

Assim, na **implementação dos PI**, as principais técnicas de investigação adotadas apresentam-se na Tabela 2, observando-se uma correspondência clara entre as diferentes

fases de intervenção e as técnicas selecionadas, bem como as respetivas fontes de informação e instrumentos utilizados.

Durante a realização das práticas, recorreu-se, primeiramente, durante a fase de diagnóstico, à utilização de técnicas documentais, como é o caso da consulta e análise dos documentos oficiais das instituições – Projeto Curricular da Escola (PCE) e Projeto Educativo (PE) – bem como das turmas, como planificações e grelhas de avaliação e, ainda, à caracterização sociodemográfica dos alunos das turmas.

A técnica mais recorrente durante os períodos de observação faz parte da observação direta, que incluiu a recolha de notas de campo, normalmente diárias, sustentadas pela observação direta participante e não participante. Só desta forma foi possível descrever-se, de forma clara, o que se observou, tendo-se revelado bastante importante, uma vez que, “até a observação dita livre comporta um objetivo: familiarizar-se com uma situação, observar um fenómeno sob o máximo de aspetos possíveis” (De Ketelle, 1999, p. 24).

Tabela 2
Métodos e técnicas de recolha e análise de dados do PI

Fase	Técnica de recolha de informação	Fonte de informação	Instrumento
Diagnóstico	Análise documental	PCE PE Cadernos dos alunos Produções dos alunos Planificações de aulas Fichas de avaliação/grelhas de correção Tabelas Sociodemográficas das turmas	Diário de registo (notas de campo).
	Observação direta participante	Comportamentos, reações, intervenções dos alunos e professora.	Diário de registo (notas de campo).
	Entrevista presencial	Professores cooperantes	Guiões de entrevista
Intervenção	Análise documental	Produções dos alunos	Guião de correção/análise
	Observação direta participante	Comportamentos, reações, intervenções e dos alunos	Grelhas de registo de observação
Avaliação	Questionário	Fichas de avaliação formativa	Guião de correção/análise
	Observação direta participante	Comportamentos, reações, intervenções e dos alunos	Grelhas de registo de observação

Nota. Elaboração própria.

Como complemento, recorreu-se também à aplicação de fichas de diagnóstico, nas diferentes áreas curriculares, e nos dois ciclos de ensino. Ainda nesta primeira fase, recorreu-se a técnicas não documentais, destacando-se a utilização dos métodos de observação não participante, visto ter-se recorrido à realização de entrevistas livres aos professores cooperantes.

Durante a fase seguinte, já de intervenção, a técnica que mais sobressaiu foi a observação participante, que difere de outras técnicas devido “à inserção do observador no grupo observado, o que permite uma análise global e intensiva do objeto de estudo” (Almeida & Pinto, 1995, p. 105), como tal, foi possível recolher, de forma exaustiva, dados referentes às aprendizagens dos alunos. Para além da observação e análise dos comportamentos dos alunos, que inclui intervenções e reações, esta fase centrou-se, ainda, na análise das produções dos alunos, de forma constante e sistemática. Só através destas duas principais técnicas foi possível avaliar e adaptar, ao longo das intervenções, todo o trabalho efetuado. Por fim, a última fase de carácter avaliativo, pressupôs a aplicação de fichas formativas, complementadas pelo recurso à técnica de observação direta participante, presente durante todo o tempo de prática.

Tendo em conta a problemática já apresentada, a realização do **estudo investigativo** assentou na concretização de quatro objetivos, a relembrar:

A. Caracterizar as concepções de “História” e de “Geografia” dos alunos no 1.º CEB (2.º ano);

B. Caracterizar as concepções de “História” e de “Geografia” dos alunos no 2.º CEB (5.º ano);

C. Analisar as finalidades da aprendizagem da “História” e de “Geografia” reconhecidas pelos alunos do 1.º e do 2.º CEB;

D. Analisar as metodologias de ensino da “História” e da “Geografia” que, partindo das concepções dos alunos, melhor poderão contribuir para a formação de jovens histórica e geograficamente competentes.

Face a estes objetivos, foram selecionadas diferentes técnicas de recolha e análise de dados e criados alguns instrumentos, destacando-se, mais uma vez, a aplicação de uma ficha de compreensão oral ao nível da turma de 2.º ano do 1.º CEB e, de um questionário direcionado para o 2.º CEB no final da intervenção. É de relembrar que, estes instrumentos, que serviram de suporte para a recolha de dados, foram precedidos por várias versões que se configuraram como ensaios para a construção de cada um dos

instrumentos finais. Ambos os instrumentos foram aplicados em contexto de sala de aula, tendo-se, nos momentos iniciais, explicitado o objetivo da aplicação deste instrumento de trabalho, bem como a importância dos alunos responderem com honestidade, optando-se, deste modo, pela sensibilização inicial, destacando a utilidade que as suas respostas assumiriam para o estudo em causa.

Antes de apresentar a metodologia utilizada para cada um dos objetivos investigativos, é de referir que os mesmos se encontram organizados no anexo Q, de forma a tornar clara a relação entre os mesmos e os respetivos métodos, técnicas de recolha, instrumentos e técnicas de análise.

Assim sendo, para a recolha de informação que oferecesse resposta ao **objetivo investigativo A** *Caracterizar as conceções de “História” e de “Geografia” dos alunos no 1.º CEB (2.º ano)*, foi realizado, primeiramente, um debate com o intuito de recolher ideias dos alunos acerca da história ouvida, orientada através de algumas questões previamente planeadas (Tabela 3), seguido da resposta a algumas questões presentes na Ficha de Compreensão Oral (Anexo R).

Tabela 3
Guião de discussão em grande grupo

OBJETIVOS	QUESTÕES
A. Identificar a ideia central da história “Madeira, terra à vista”.	1. De que trata a história? Qual a ação, local e personagens?
B. Distinguir uma história da História.	2. Qual a diferença entre as histórias que lemos, ouvimos e escrevemos e a História?
C. Reconhecer as aprendizagens de Geografia realizadas com a leitura da história “Madeira, terra à vista”.	3. O que aprenderam sobre a Geografia?
D. Reconhecer as aprendizagens de História realizadas com a leitura da história “Madeira, terra à vista”.	4. O que aprenderam sobre a História?
E. Reconhecer a importância/ atualidade da História e da Geografia.	5. Foi importante ouvirem a história? Por que é que é importante sabermos mais sobre História e Geografia?
F. Definir História e Geografia.	6. Como podemos definir História? E como podemos definir Geografia?

Nota. Elaboração própria.

Analisando a Tabela 3 é possível compreender que se previu a necessidade de distinguir as histórias ouvidas, lidas e escritas, isto é, a narrativa, da História, enquanto

ciência e área de conhecimento. De seguida, discutiram-se as aprendizagens efetuadas relacionadas com a Geografia e as aprendizagens no âmbito da História, pretendendo-se, desse modo, reconhecer as aprendizagens de Geografia e de História realizadas com a leitura da história “Madeira, terra à vista”. Para terminar o debate, optou-se por, conjuntamente, definir História e Geografia. Como tal, apenas as questões 2, 3, 4 e 6 da discussão contribuíram para a concretização do objetivo A, sendo posteriormente analisadas tendo em conta o mesmo.

Após a utilização do método de tipo qualitativo, que consistiu na discussão em grande grupo, recorreu-se a um método de recolha misto, sendo distribuída a Ficha de Compreensão Oral (Anexo R) a cada aluno, via administração direta, com o objetivo de recolher, de forma individual e mais profunda, informações acerca da consecução de alguns objetivos, descritos na Tabela 4, associados à realização desta atividade. Esta tabela evidencia a relação entre estes mesmos objetivos e as questões presentes na ficha, que serão igualmente apresentadas, tendo em conta a sua relação com os objetivos investigativos.

Tabela 4
Relação entre objetivos e questões do Guião de Compreensão Oral

OBJETIVOS	QUESTÕES
A. Identificar o grau de satisfação.	1. Gostaste de ouvir a história?
B. Compreender a história.	2.a. O Infante D. Henrique deu aos escudeiros a missão de...
C. Identificar uma personagem.	2.b. Um dos capitães chamava-se...
D. Identificar o espaço da ação.	2.c. A história que ouvi passa-se na ilha da...
E. Compreender factos históricos.	2.d. Ao ouvir esta história aprendi que...
F. Distinguir História e Geografia.	3. Observa as seguintes imagens. Nos quadrados escreve as letras H (História) ou G (Geografia).

Nota. Elaboração própria.

Tomando, assim, como objetivo investigativo a caracterização das conceções de “História” e de “Geografia” dos alunos, a ficha contemplou questões sobre a compreensão de factos históricos e a distinção entre a História e a Geografia. Deste modo, os alunos partilharam, de forma escrita, aquilo que tinham aprendido com a história ouvida na questão 2.d. e, numa última questão, foram desafiados a atribuir o conceito de História

ou de Geografia a cada uma das seis imagens, distinguindo, desta forma, os dois conceitos.

Para a consecução do **objetivo investigativo B**. *Caracterizar as concepções de “História” e de “Geografia” dos alunos no 2.º CEB (5.º ano)* optou-se por dispor diferentes questões devidamente fundamentadas (Tabela 5) num questionário, que permitissem responder a este objetivo, recorrendo-se, deste modo, a um método de caráter quantitativo.

Deste modo, e tendo como objetivo primordial conhecer as concepções que os alunos apresentam acerca da História e da Geografia, no 2.º CEB, criaram-se diferentes tipos de questões, predominando as questões de resposta aberta. Tendo como foco o objetivo investigativo B, colocaram-se duas questões essenciais:

1. O que é a História?, e
2. O que é a Geografia?.

Deste modo, pretendia-se, fundamentalmente, reconhecer os elementos nucleares das definições de História e de Geografia.

Tabela 5
Guião de questionário

OBJETIVOS	QUESTÕES
A. Identificar os respondentes.	0.a. ano de escolaridade 0.b. idade 0.c. sexo
B. Reconhecer os elementos nucleares das definições de História e de Geografia.	1. O que é a História? 2. O que é a Geografia?
C. Analisar as concepções dos alunos sobre o impacto da aprendizagem da História e a Geografia para a sua vida.	3. Como é que a História e a Geografia são úteis para a tua vida diária? 4. Na tua opinião, existe alguma relação entre o passado e o futuro?
D. Identificar os métodos e técnicas do ensino da HGP privilegiados pelos alunos.	5. De que forma é que a História e Geografia de Portugal foi ensinada nas tuas aulas? 6. Quais as atividades e recursos que mais gostaste?

Nota. Elaboração própria.

No âmbito do **objetivo investigativo C**. *Analisar as finalidades da aprendizagem da “História” e da “Geografia” reconhecidas pelos alunos do 1.º e do 2.º CEB*, foram analisadas as respostas à questão 5 da discussão, na qual se partilhou a importância das

aprendizagens efetuadas relacionadas com a Geografia e com a História. Por outro lado, já ao nível do 2.º CEB, as respostas às questões 3. *Como é que a História e a Geografia são úteis para a tua vida diária?* e 4. *Na tua opinião, existe alguma relação entre o passado e o futuro?*, presentes no questionário (Anexo S), permitiram recolher informação acerca das conceções dos alunos sobre o impacto da aprendizagem da História e da Geografia para a sua vida.

Por último, relativamente ao **objetivo investigativo D**. *Analisar as metodologias de ensino da “História” e da “Geografia” que, partindo das conceções dos alunos, melhor poderão contribuir para a formação de jovens histórica e geograficamente competentes*, recorreu-se no 1.º CEB à análise, por um lado, das respostas às primeiras questões da discussão em grande grupo (Tabela 3), exclusivamente relacionadas com a narrativa, como é o caso da primeira questão acerca da ação, espaço e personagens da história e, por outro, das respostas às questões 2.a., 2.b. e 2.c. de compreensão, presentes na ficha distribuída. Foi ainda alvo de análise o grau de satisfação dos alunos, através da primeira questão da ficha. Deste modo, as respostas dos alunos contribuíram para a análise do sucesso da metodologia de ensino aplicada. Já ao nível do 2.º CEB, através das questões de resposta fechada presentes no questionário os alunos tiveram de, primeiramente, na questão 5. *De que forma é que a História e Geografia de Portugal foi ensinada nas tuas aulas?*, selecionar os métodos e técnicas utilizados nas suas aulas e, de seguida, nomear aqueles que mais gostaram, sendo, desse modo, possível identificar os métodos e técnicas do ensino da HGP privilegiados pelos alunos.

6. Conceções de História e Geografia e aprendizagens significativas

Neste ponto serão apresentados (i) os resultados das representações dos alunos ao nível do 1.º CEB, na turma do 2.º ano; (ii) os resultados das representações dos alunos ao nível do 2.º CEB, nas turmas de 5.º ano; e, (iii) algumas conclusões sobre o conteúdo recolhido, em ambos os ciclos.

De referir que a exposição dos resultados alcançados a partir da investigação empírica realizada encontra-se organizada em função dos objetivos investigativos, deixando a referência às entradas de análise em função de cada um dos anos/ciclos envolvidos no estudo.

6.1. Concepções de “História” e de “Geografia” dos alunos no 1.º CEB (2.ºano)

No que respeita à investigação realizada ao nível do 1.º CEB, mais precisamente na turma de 2.º ano, importa analisar, em primeiro lugar, os resultados respeitantes ao objetivo *A. Caracterizar as concepções de “História” e de “Geografia” dos alunos no 1.º CEB*. Para este mesmo efeito recorreu-se, tal como referido no capítulo anterior, à realização de um debate acerca da narrativa *Madeira, terra à vista*, tendo-se recolhido algumas **notas de campo** relevantes, bem como realizado uma **Ficha de Compreensão Oral**.

Analisando o **debate**, constatou-se que os alunos recontaram de forma correta e ordenada a história ouvida, realçando pontos essenciais como locais e personagens. No que diz respeito à distinção entre as histórias que são “escritas e lidas”, denominadas narrativas, e a História, existiu a necessidade de se explorar este tema a partir de exemplos de alguns títulos de contos tradicionais, tendo-se concluído que estas mesmas histórias “eram inventadas, não eram reais e tinham personagens que também não eram completamente reais”, o que não acontecia quando se falava de História, em que os seus intervenientes eram pessoas que existiam ou já tinham existido. Como tal, o conceito de História, enquanto disciplina, ainda que bastante abstrato para os alunos, foi nitidamente distinguido do conceito de história enquanto narrativa ficcional.

Quando questionados sobre a relevância de ouvirem e conhecerem aquela história sobre a descoberta daquele território, todos concordaram com a importância de ouvir uma história cujo assunto se relaciona com acontecimentos reais do país onde vivem, realçando-se ainda o facto de terem gostado de a ouvir. Para além disso, os alunos afirmaram ter aprendido os nomes das ilhas do arquipélago, através da história e, deste modo, reconheceram que seria igualmente importante saber mais sobre História e Geografia de Portugal.

Por um lado, relativamente a pontos da narrativa relacionados com a Geografia, os alunos demonstraram algumas dúvidas, afirmando, no entanto, que contactaram com a existência de plantas que até aí desconheciam, como foi o caso da *cana-de-açúcar* e dos *cereais*. No final, definiram Geografia como algo que “trabalha as terras e os locais, e como estes são constituídos”, tendo havido o exemplo, por parte de um aluno, de que se pode estudar “se esse lugar tem árvores ou não, e o porquê”.

Por outro lado, no que respeita a pontos relacionados com a História, o grupo referiu, maioritariamente, conceitos como *reis, capitães, ilhas, terras e países*. Por fim, em grande grupo, afirmaram que a História “ensina os acontecimentos de sítios, cidades,

continentes, entre outras coisas, que tiveram personagens como os reis, os presidentes, os soldados e outras pessoas importantes”. Não deixa de ser relevante o modo como os alunos mobilizam conceitos para definir uma ou outra disciplina, os quais são recurso conceptual de cada uma delas.

Após o debate, e tal como referido já anteriormente, todos os alunos responderam, individualmente e de forma escrita, a algumas questões presentes na **Ficha de Compreensão Oral**. Para proceder à análise dessas mesmas questões foi possível organizar os dados recolhidos, seguindo a ordem das mesmas. Deste modo, começando pela primeira questão, que dizia respeito ao grau de satisfação com a leitura da história, observa-se, tendo por base o gráfico da Figura 1, que a grande maioria (87%) dos alunos, assumiu ter gostado de ouvir a história, existindo apenas 3 alunos que admitem não ter gostado tanto de ouvir a história.



Figura 1. Apreciação da história pelos alunos do 1.º CEB.

Já a segunda questão, tinha como objetivos principais recolher dados ao nível da compreensão da história, que incluíam ainda a identificação das personagens e do espaço da ação, tendo-se concluído que esta última foi a que obteve maior sucesso, 100%, seguida da compreensão da história, com um nível bastante elevado de respostas corretas (Tabela 6). Ainda que apresente uma taxa de sucesso de 70%, a alínea relativa à identificação das personagens revelou-se aquela em que os alunos apresentaram mais dificuldades, uma vez que os nomes das personagens eram de difícil memorização, sendo, no entanto, o balanço final bastante positivo.

Tabela 6
Respostas à questão 2 da Ficha de Compreensão Oral

INDICADORES	<i>Responde corretamente</i>		<i>Responde incorretamente</i>	
a. <i>Compreende a história</i>	18	78	5	22
b. <i>Identifica as personagens</i>	16	70	7	30
c. <i>Identifica o espaço da ação</i>	23	100	0	0

Nota: Elaboração própria.

Já na última questão, o sucesso das respostas foi bastante positivo, sendo que mais de metade dos alunos (52,2%) conseguiu acertar em todas as alíneas, existindo apenas três alunos (13%) que acertaram em menos de quatro respostas, demonstrado, deste modo, terem, no geral, compreendido o que é a História e o que é Geografia, e os conceitos relacionados com cada uma destas áreas do saber (Tabela 7).

Tabela 7
Critérios de avaliação e taxa de sucesso da questão 3.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	Nº DE ALUNOS	%
Acerta em 6	12	52,2
Acerta entre 4 a 5	8	34,8
Acerta em menos de 4	3	13,0
Não acerta nenhuma	0	0
TOTAL	23	100

Nota. Elaboração própria

Analisando de forma crítica e conclusiva os resultados investigativos respeitantes ao 1.º ciclo, é, acima de tudo, de destacar a importância, a vários níveis, da leitura de uma “narrativa histórica”, como foi o caso da obra *Madeira, terra à vista* (Tabela 8). Em primeiro lugar, pelo seu tema, distinto de tantas outras histórias já ouvidas e lidas por parte das crianças. Em segundo lugar, pelo resultante exercício de diferenciação entre história narrativa e História enquanto área do saber. Em terceiro lugar, a vantagem apresentada para identificação de conceitos associados à Geografia e à História, presentes

ao longo do livro, e, finalmente, pela promoção do reconhecimento e motivação para a aprendizagem de novos conhecimentos ligados a estas duas áreas.

Tabela 8
Respostas à questão 2.d. da Ficha de Compreensão Oral

Aluno	Resposta Ao ouvir esta história aprendi que...
2	" está a falar sobre a ilha da Madeira. Aprendi sobre os países e sobre os povos e também aprendi o nome da ilha."
3	"... á muito tempo avia um rei no portugal."
5	"se descobriu uma ilha chamada Madeira e o Porto Santo."
6	"a ilha da adeira é longe e é uma ilha com muita madeira e o resto que aprendi é que podes dividir ilhas"
7	"... os capitães vão sempre em bosca de países"
8	"um conjunto de ilhas é um arquipélago e também aprendi o que é a Geografia e a História."
10	"a Madeira é separada uma parte do Tristão Vas Taixeira e a outra parte do João Gonçalves Zarco."
11	"... as ilhas são feitas de bocados de terra e à volta há água"
12	"... os reis são importantes também as ilhas e também aprendi que os reis existem á muito tempo e o que é uma cana de asucar e se pode sementar seriais."
14	"existem capitões que descobriram a ilha da Madeira."
15	"... como eles descobriram a ilha."
16	"é uma estoria que tem muitos barcos e tem reis."
17	"... os capitois encontrarão a ilha da madeira que é rial"
18	" a Madeira é separada de uma ilha do porto santo e a do porto santo é uma ilha muito pequena e com arbosto."
19	"como descobriram a ilha."
21	"era sobe capitãos, ilhas e rais e povos e cidades e árvores e terras e continentes."
22	"as historias são muito jiras."
23	"se descobriu uma ilha chamada ilha da madeira."

No final, o balanço realizado foi bastante positivo, uma vez que os alunos demonstraram, tanto durante o debate em grande grupo como nas respostas às questões da ficha, a aquisição de novos conhecimentos como resultado da audição da história. Desta forma, é possível, por um lado, afirmar-se que, nesta faixa etária entre os 7 e os 9 anos de idade, as crianças já possuem algumas noções sobre o que é a História e a Geografia, uma vez que têm contacto com algumas ideias-chave relacionadas com as mesmas. No entanto, estas duas áreas apenas são trabalhadas nos anos seguintes. Assim sendo, este facto aponta para uma vantajosa utilização destes conhecimentos, prévios,

durante o trabalho a ser realizado no ano posterior, que é o 3.º ano, com o propósito de clarificar estes mesmos conceitos. Para além disso, o sucesso da metodologia utilizada, neste caso, a utilização de uma narrativa como principal recurso, é um indicador para futuros trabalhos em sala de aula, no âmbito da História e da Geografia no 1.º CEB, tendo em vista a formação de jovens histórica e geograficamente competentes.

6.2. Concepções de “História” e de “Geografia” dos alunos no 2.º CEB (5.º ano)

No âmbito do 2.º CEB, tal como referido em capítulos anteriores, foi aplicado, nas duas turmas de 5.º ano, um **inquérito por questionário**, que integrava questões de respostas aberta e fechada. Após a recolha dos dados obtidos os mesmos foram organizados em tabelas, de modo a facilitar a consecução de algumas conclusões.

Deste modo, e começando com a questão 1 – *O que é a História?*, através da análise da Tabela 9, é possível concluir-se que, em primeiro lugar, existem três categorias que se destacam: (a) Ideia de História; (b) Temporalidade; e (c) Objeto da História.

Analisando as respostas dos alunos, 32,4% define História recorrendo às palavras *História e Disciplina*, o que demonstra, por um lado, a redundância predominante nos alunos que, devido à escassez de léxico, recorrem à própria palavra para a definir, incorrendo na aplicação de um pleonasma e, por outro, a ligação à história como disciplina escolar. Assim, a História é vista como uma disciplina, que se aprende e trabalha somente na escola, e não como uma ciência.

Em segundo lugar, com vinte casos, encontra-se a categoria relacionada com a Temporalidade, constituída por palavras como *passado, presente e futuro*, que são, efetivamente, representativas de um dos pilares da História, demonstrando assim, a noção temporal do passado, por parte da maioria dos alunos. No entanto, é de destacar a existência de quatro casos que constroem a ponte entre o passado e o presente e, até mesmo entre o futuro. Ainda que em número reduzido, estes casos demonstram uma ideia de História que vai para além da explicação dos acontecimentos exclusivos do passado.

Tabela 9

Síntese analítica dos dados da questão 1 do Questionário.

CATEGORIAS	PALAVRAS-CHAVE	Nº PALAVRAS-CHAVE	N.º CASOS	%
Ideia de História	<i>História</i>	20	23	32,4
	<i>Disciplina</i>	3		
Temporalidade	<i>Passado</i>	13	20	28,2
	<i>Presente</i>	2		
	<i>Futuro</i>	2		
	<i>Evolução</i>	2		
	<i>Anos</i>	1		
Objeto da História	<i>Acontecimentos importantes</i>	10	14	19,7
	<i>Povos antepassados</i>	4		
Vestígios	<i>Monumentos</i>	2	2	2,8
Espacialidade	<i>País/Portugal</i>	7	7	9,9
Utilidade da História	<i>Aprendemos</i>	1	2	2,8
	<i>Saber</i>	1		
Comunicação em História	<i>Conta/r</i>	2	3	4,2
	<i>Escrita</i>	1		
TOTAL			71	100

Nota. Elaboração própria

Ainda nesta categoria encontra-se também referida a palavra *anos*, utilizada para definir História. O uso desta palavra é resultado, em primeiro lugar, de ser a unidade de tempo mais perceptível por parte dos alunos, e em segundo lugar, do facto de se encontrarem apenas no 5.º ano e o contacto e trabalho com outras unidades de tempo, como século ou década, ser ainda escassa. O destaque dado à temporalidade pelos alunos é um sinal muito positivo da sua capacidade de se apropriarem do “tempo” e das noções de “mudança” que, quer a História, quer a Geografia, mobilizam para a compreensão da realidade social que nos rodeia. Segundo Pagès (2007), as conceções de tempo devem orientar a construção das disciplinas escolares, reconhecendo ser aquelas que contribuiriam, para o desenvolvimento de três consciências: histórica, cidadã e política.

La primera para situar a quienes aprenden en relación con un pasado y un futuro; la segunda para hacerles adquirir plena conciencia de su inserción en una comunidad regida por la igual dignidad de sus miembros, por la igualdad jurídica y por la soberanía; y la tercera para fomentar la participación activa y responsable, comprometida, con la democracia y con su futuro. (Pagès, 2007, p. 21).

Em terceiro lugar, encontra-se a categoria denominada como Objeto da História, com 19,7%, na qual foram retiradas como palavras-chave *acontecimentos importantes* e *povos antepassados*, que reflete, mais uma vez, a ideia de que a História explica acontecimentos relativos ao passado, incluindo, sobretudo, acontecimentos importantes. Para além destas três categorias, foram criadas outras quatro: uma categoria que diz respeito aos vestígios da História, exclusivamente físicos como *monumentos*; outra categoria relativa à espacialidade, um pilar importante da História, que liga esta à Geografia, mas que é poucas vezes referida nas respostas dos alunos, realçando-se o facto de limitarem ou associarem a História a Portugal ou a um determinado país; a categoria acerca da utilidade da História, a qual integra as respostas que recorrem a palavras como *aprendemos* ou *saber*, uma vez que é esta a função que atribuem à História; e, por último, a presença de palavras-chave ligadas à comunicação, destacando-se, por um lado, o contar, resultado da oralidade do professor e, por outro, a escrita, relacionado com o uso constante do manual.

Os dados relativos à segunda questão, *O que é a Geografia?*, foram igualmente organizados em categorias, tendo em conta as palavras-chave identificadas (Tabela 10).

Tabela 10
Síntese analítica dos dados da questão 2 do Questionário.

CATEGORIAS	PALAVRAS-CHAVE	Nº PALAVRAS-CHAVE	N.º CASOS	%
Ideia de Geografia	<i>Geografia</i>	12	13	40,6
	<i>Disciplina</i>	1		
Utilidade da Geografia	<i>Conhecer</i>	1	1	3,125
Escalas espaciais	<i>Planeta Terra/Mundo</i>	3	7	21,875
	<i>Países</i>	2		
	<i>Península Ibérica</i>	1		
	<i>Local</i>	1		
Temporalidade	<i>Passado</i>	4	6	18,75
	<i>História</i>	1		
	<i>Tempo</i>	1		
Elementos Geografia Física	<i>Relevo</i>	1	3	9,375
	<i>Rios</i>	1		
	<i>Meio ambiente</i>	1		
Cartografia	<i>Mapas</i>	2	2	6,25
TOTAL			32	100,00

Nota. Elaboração própria.

Analisando os resultados, importa destacar a existência de um número muito menor de casos, apenas 32, em comparação com o número de casos da questão 1, que eram 71. Este número demonstra, desde logo, a diferentes percepções entre a História e a Geografia refletida através da dificuldade, por parte dos alunos, em definir esta última área do saber. No entanto, foram analisadas todas as categorias, realçando-se a categoria referente à Ideia de Geografia, em que, mais uma vez, os alunos recorrem à repetição da palavra para a sua definição, neste caso a palavra *geografia*. Tal como na resposta à questão anterior, também *disciplina* foi uma palavra utilizada para definir Geografia, o que demonstra que os alunos a identificam como uma disciplina escolar e não como uma ciência, tal como acontece com a História.

Em segundo lugar, com maior percentagem encontram-se as categorias ligadas ao espaço, sobretudo, e ao tempo. A primeira, com 21% de casos, integra palavras-chave associadas a diferentes escalas espaciais, começando pelo *mundo*, e terminando na escala *local*, o que transparece uma clara associação da Geografia ao espaço. No entanto, a Temporalidade aparece logo de seguida, com aproximadamente 19%, o que evidencia, novamente, a conexão entre os aspetos geográficos e históricos, a qual os alunos reconhecem de forma intuitiva.

Identificaram-se palavras-chave associadas aos Elementos da Geografia Física, como é o caso do *relevo*, *rios* e *meio ambiente*, que são, no entanto, referidos por um número bastante reduzido de alunos, concluindo-se, deste modo, que não existem noções claras, por parte da maioria dos alunos, sobre alguns conceitos básicos associados à Geografia.

Finalmente, a referência natural, mas com apenas 6% dos casos, da palavra-chave *mapas*, que são um recurso tão fundamental no ensino-aprendizagem da Geografia, sendo este valor residual indiciador da pouca mobilização deste recurso nas aulas dos dois primeiros anos do 1.º CEB.

6.3. Aprender e ensinar História e Geografia, para quê? – as conceções dos alunos do 2.º CEB

Após a definição destas duas ciências, que são a História e a Geografia, colocou-se a questão *Como é que a História e a Geografia são úteis para a tua vida diária?*, tendo-se obtido um total de apenas 11 respostas, em alunos inquiridos. Contudo, os dados recolhidos permitiram constatar que a grande maioria dos alunos afirma que a História e

a Geografia são úteis na medida em que permitem aprender acontecimentos relacionados com o passado e com Portugal.

Esta resposta escrita por sete alunos, demonstra a necessidade do ensino e aprendizagem da História e da Geografia atribuir um significado à utilidade das aprendizagens fora da sala de aula. Neste caso, a utilidade referida é aprender e não se justifica a razão da necessidade dessa aprendizagem, o que nos leva a pressupor, mais uma vez, a predominante associação destas ciências à “matéria escolar”, não se fazendo uma ponte para a vida em sociedade, para o quotidiano. Outros dois alunos, referem ser importante para entrevistas de trabalho, uma vez que, sendo algo que aprendem na escola, têm a ideia de que este saber será crucial para uma vida profissional. Encontramo-nos, assim, longe de conseguir oferecer aos alunos uma aprendizagem da História e da Geografia com significados:

Hemos de construir y compartir significados con los niños y las niñas, con los y las jóvenes. Compartir significados quiere decir compartir las razones de aquello que hacemos juntos, los que enseñamos y los que aprendemos. Y quiere decir, también, buscar la coherencia entre lo que decimos que haremos y lo que luego hacemos (Pagès, 2007, p. 29).

Por fim, apenas um aluno atribui à História e Geografia a competência associada ao conhecimento e manipulação dos mapas, o que permite inferir que, esse aluno, já reconhece a necessidade e a importância de aprender e contactar com a História e com a Geografia, para o seu dia-a-dia.

Na quarta questão – *Existe alguma relação entre o passado e o futuro*, constatou-se, através da organização dos dados num gráfico circular (Figura 2), que, 38% dos inquiridos não soube responder à questão, sendo que, dos restantes que responderam, 41% afirma existir uma relação entre o passado e o futuro.

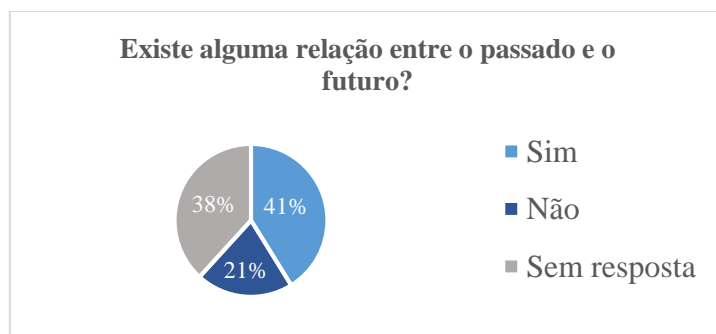


Figura 2. Conceções dos alunos sobre a dimensão temporal da História e da Geografia

Contudo, 21% dos alunos considera não existir qualquer relação entre o passado e o futuro. Estes mesmos dados, refletem, mais uma vez as fragilidades já identificadas acima. Primeiramente, resultam da definição mais elementar de História e de Geografia, ligadas, quase exclusivamente ao passado; por outro lado, assumindo-se a ausência de relação entre o passado e o futuro, retira-se utilidade às aprendizagens, o que o mesmo é dizer, estas perdem significado.

Centrando agora a nossa atenção sobre as metodologias de ensino da História e da Geografia e analisando as respostas à questão *De que forma é que a História e Geografia de Portugal foi ensinada nas tuas aulas?*, evidenciam-se na Tabela 11, como fontes e estratégias utilizadas pelos professores dos alunos inquiridos, a consulta do manual e os vídeos, ambos com 14,5%. Estes resultados são fruto, por um lado, da já referida utilização recorrente do manual, por parte dos docentes do 2.º CEB, e por outro, da utilização do manual digital, que possui bastantes vídeos de cariz educativo que despertam grande interesse e atenção por parte dos alunos, demonstrando ser bastante claros. A seguir a estes dois, encontram-se, com uma percentagem de, aproximadamente, 14% e 11%, os mapas e as imagens como recursos utilizados em sala de aula, sublinhando-se que, na grande maioria das vezes, os mesmos se encontram no manual, bem como as fotografias e os textos históricos.

Tabela 11
Síntese analítica dos dados da questão 5 do Questionário.

FONTES E ESTRATÉGIAS	N.º DE RESPOSTAS	%
Vídeos	20	14,5
Consulta do manual	20	14,5
Mapas	19	13,8
Imagens	15	10,9
Histórias	13	9,4
Fotografias	10	7,2
Textos históricos	10	7,2
Trabalhos de grupo	10	7,2
Banda Desenhada (s)	7	5,1
Visitas de estudo	6	4,3
Pesquisas na internet	5	3,6
Notícias	2	1,4
Jogos didáticos	1	0,7
Dramatizações/ Teatros	0	0,0
Debates	0	0,0
TOTAL	138	100

Nota. Elaboração própria.

Por último, é de referir que, as outras fontes e estratégias selecionadas foram implementadas e utilizadas durante o processo de intervenção, como é o caso das Histórias, da Banda Desenhada e dos Trabalhos de Grupo e Pesquisa na Internet. Por isso mesmo, não revelam os dados referentes à prática dos docentes, mas sim à prática das estagiárias durante o estágio de intervenção.

No que diz respeito às fontes e estratégias preferidas dos alunos, estes optam, fundamentalmente, pela visualização de vídeos e pela realização de trabalhos de grupo, e, ainda, as histórias ficcionadas e as visitas de estudo.

Quer pelas práticas de ensino desenvolvidas, quer pelas preferências dos alunos, percebe-se claramente o lugar de destaque que a imagem ocupa no ensino e aprendizagem da História e da Geografia entre os 6 e os 12 anos.

É hoje reconhecido que a motivação dos alunos passa pela utilização de diferentes linguagens. Por isso, cabe às escolas “a responsabilidade de levar os alunos a refletirem sobre as imagens que os rodeiam” (Neves, 2016, p. 15). Mas, não se trata apenas de utilizar as imagens. Importa também saber selecionar as imagens que podem e devem ser trabalhadas didaticamente. “Ao se entender este recurso como uma fonte de expressão e comunicação na sala de aula, surge a questão de saber como é que o professor selecionará as imagens com uma maior eficácia didática, isto é, como distinguirá aquelas que garantem o desenvolvimento das competências esperado” (Neves, 2016, p. 17).

CONCLUSÕES

Após a apresentação do último capítulo do presente relatório de investigação, torna-se necessário, antes de mais, retomar a problemática do mesmo. Como tal, tendo como foco a problemática *as (pre)concepções de História e de Geografia e a sua evolução ao longo do 1.º e 2.º CEB influenciam os significados que os alunos atribuem às aprendizagens daquelas duas áreas do saber*, explorou-se a mesma a partir dos seguintes objetivos investigativos: *A. Caracterizar as concepções de “História” e de “Geografia” dos alunos no 1.º CEB (2.º ano); B. Caracterizar as concepções de “História” e de “Geografia” dos alunos no 2.º CEB (5.º ano); C. Analisar as finalidades da aprendizagem da “História” e de “Geografia” reconhecidas pelos alunos do 1.º e do 2.º CEB; D. Analisar as metodologias de ensino da “História” e da “Geografia” que, partindo das concepções dos alunos, melhor poderão contribuir para a formação de jovens histórica e geograficamente competentes.*

No que diz respeito aos dois primeiros objetivos (A e B), nos quais se ensaiou uma análise às concepções dos alunos do 1.º (2.º ano) e do 2.º (5.º ano) CEB, de forma a reconhecer os limites e potencialidades do seu pensamento para as aprendizagens da História e da Geografia, concluiu-se que, por um lado, as concepções dos alunos sobre a História e a Geografia no início do processo de aprendizagem destas duas áreas do saber no ensino básico (2.º ano), embora demonstrem ser ainda muito elementares, revelam uma ideia inteligível de conceitos ligados à sua definição, os quais remetem para realidades concretas. Por outro lado, as concepções dos alunos sobre a História e a Geografia no 2.º CEB (5.º ano), não obstante a sua associação imediata à “disciplina” de HGP, apresentam já referências significativas, não só ao objeto da História (acontecimentos e personagens) e da Geografia (elementos concretos do território, como “relevo” e “rios”), mas, principalmente, às duas noções que lhes são nucleares, a saber, a temporalidade e a espacialidade.

No âmbito do terceiro objetivo (C), cujo a intenção subjacente decorreu da necessidade de identificar as finalidades/utilidades reconhecidas pelos alunos nas aprendizagens destas duas disciplinas, foi possível identificar noções concretas da utilidade da História e da Geografia para a vida quotidiana, por parte do público-alvo do 1.º CEB, expressas oralmente nos momentos de diálogo, bem como uma acentuada motivação e interesse pela exploração destas duas áreas. Quanto ao grupo do 2.º CEB, este demonstrou algumas fragilidades em atribuir uma finalidade/utilidade às

aprendizagens, observando-se uma conseqüentemente ausência de motivação para o trabalho e descoberta destas áreas. Todavia, há uma ideia que merece ser destacada: a relação estabelecida, por um grupo de alunos, entre as noções de “passado” e futuro”, o que assinala o início da construção de um pensamento histórico capaz de entender os processos de mudança no tempo.

Finalmente, com o quarto objetivo (D) tentava-se analisar os princípios pedagógicos e didáticos a ter em conta ao reconhecer previamente as (pré)concepções alunos, a fim de melhorar o processo de desenvolvimento das competências histórico-geográficas. Após a análise dos dados obtidos, pode-se afirmar que, por um lado, a abordagem ao nível do 1.º CEB possibilitou concluir que, tendo em conta as características do grupo-alvo, a estratégia adotada facilitou a exploração destas duas novas áreas que são a História e a Geografia. Deste modo, considera-se ser possível e desejável começar a abordar conteúdos e conceitos associados àquelas duas disciplinas, desde que devidamente enquadrados em atividades motivadoras e associadas a realidades concretas, se possível, próximas do seu meio, observáveis através da imagem ou integradas na leitura de uma narrativa ficcional (literatura para a infância) que garanta a atenção dos alunos.

Por outro lado, todo o trabalho realizado no 2.º CEB permitiu reconhecer a necessidade de uma mudança no ensino, tendo por finalidade promover o desenvolvimento de competências histórico-geográficas: os alunos revelaram ter já garantido algumas noções espaciotemporais e uma ideia aproximada sobre o que entendem ser a História e a Geografia, que lhes permitirá o desenvolvimento daquelas competências. Pela experiência desenvolvida, confirma-se a necessidade de preconizar um ensino centrado no aluno, partindo daquilo que este já sabe ou conhece, explicitando-se, sempre que possível, a utilidade de cada aprendizagem realizada. Da capacidade de relacionar o passado e o futuro, por parte dos alunos, podemos, eventualmente, inferir sobre a possibilidade de abordar os fenómenos histórico-geográficos a partir do presente e do meio próximo, afirmando a importância da ação do Homem na construção do seu futuro. Deste modo, confirma-se também a componente de formação cidadã do ensino e aprendizagem da História e da Geografia.

Como tal, agora é possível retomar as questões-problema, às quais se procurou dar resposta ao longo deste estudo: *O que é uma aprendizagem significativa em História e Geografia?; Como integrar no ensino e aprendizagem da História e da Geografia as concepções/conhecimentos prévios do alunos?; Que concepções temos hoje sobre o ensino*

da História e da Geografia?; Para que servem a História e a Geografia atualmente?; Para quê ensinar História e Geografia?.

Foi através destas mesmas questões que se retiraram algumas ilações fundamentais para o trabalho de atuais e futuros professores. Assim, este mesmo estudo permitiu alertar para a necessidade de, em primeiro lugar, reconhecer os conhecimentos prévios dos alunos como recurso bastante rico para o trabalho em sala de aula, tendo em vista uma aprendizagem que faça sentido para os alunos. Em segundo lugar, foi possível compreender a importância de atribuir um significado e utilidade a cada aprendizagem efetuada, para que as mesmas se tornem significativas para cada um, o que nos conduz para a importância da descoberta, por parte dos alunos, daquilo que são a História e a Geografia, enquanto áreas de conhecimento tão úteis para o seu dia-a-dia. Por último, esta reflexão deve ser realizada, sobretudo, pelos professores de 1.º e 2.º CEB, que deverão adequar as suas práticas às necessidades e características dos alunos, tendo como finalidade o crescimento de crianças e jovens histórica e geograficamente competentes.

REFLEXÃO FINAL

Após a finalização do presente estudo investigativo, torna-se crucial refletir sobre todo o trabalho realizado uma vez que, tal como refere Rosa e Vasconcelos (2010) é “preciso formar professores que sejam capazes de refletir sobre a sua própria prática, porque a reflexão é um instrumento ao serviço do desenvolvimento do pensamento, da criatividade e da ação” (p. 94), realçando-se, deste modo, o seu papel como preparação para o futuro profissional que se adivinha.

Importa, em primeiro lugar, realçar a importância da realização das práticas educativas que me permitiram crescer e aprender. Essencialmente, é de salientar os contextos com que me deparei em ambos os ciclos de ensino. As instituições, no qual decorreram as intervenções, eram frequentadas por crianças e jovens provenientes, na sua grande maioria, de contextos desfavorecidos, apresentando grandes carências a nível económico e familiar. Por isso mesmo, considero que aquelas experiências educativas e os projetos então concebidos, implementados e avaliados foram bastante desafiantes a nível profissional e, ao mesmo tempo, marcantes a nível pessoal. A prática no 2.º CEB foi ainda marcada pela estreia no trabalho simultâneo com duas turmas distintas, o que, por um lado, obrigou a uma profunda exploração das características, potencialidades e fragilidades de cada um dos grupos e, conseqüentemente, a uma gestão de estratégias e recursos a mobilizar e, muitos, a criar a fim de responder às necessidades dos alunos. Por outro lado, é de referir que, ainda que as turmas pertencessem ao mesmo ano de ensino, apresentavam ritmos de aprendizagem bastante diferenciados, o que conduziu, portanto, a um trabalho diferente não só ao nível de estratégias, mas, igualmente, ao nível de conteúdos programáticos.

Em segundo lugar, estas experiências fizeram-me perceber que, hoje em dia podemos constatar, cada vez com mais frequência, uma diversidade de alunos com características, perfis, ritmos de aprendizagem, valores, naturalidades, culturas, diferentes, quando, no entanto, ainda existe um professor que “está preso num sistema concebido para tratar todos os alunos . . . como se fossem basicamente iguais” (Tomlinson, 2008, p. 12). Ainda assim, um dos pontos fracos da formação é encontrar estratégias para lidar e trabalhar com crianças com grandes dificuldades em contexto de sala de aula. Infelizmente, ainda existe a perceção de que o ensino diferenciado é individual, o que vem dificultar o trabalho do professor nas turmas onde existem diversos

níveis e/ou ritmos de aprendizagem. Pelo contrário, diferenciação “resume-se simplesmente à prestação de atenção às necessidades de aprendizagem de um aluno em particular, ou de um pequeno grupo de estudantes, em vez do modelo mais típico de ensinar uma turma como se todos os indivíduos nela integrados tivessem características semelhantes” (Tomlinson, 2008, p. 14). Durante os tempos de intervenção não foi possível observar esta situação, tendo sido, um pouco difícil, em contexto de prática, planear e agir de forma rápida, de modo a evitar a distração e desinteresse nas atividades por parte dos alunos com dificuldades. Como tal, o maior desafio será, num futuro profissional, lidar com estas mesmas situações, estando numa sala de aula sem qualquer apoio e encontrando estratégias para motivar e chegar a todos os alunos.

Para além disso, no decorrer das práticas um dos aspetos menos positivo, e alvo de reflexão, diz respeito ao rigor científico imposto na abordagem de conteúdos. Ainda que, muitas das vezes, os aspetos científicos tenham sido trabalhados em aulas de diferentes UC, os aspetos pedagógicos têm sempre maior ênfase no momento da intervenção. Todavia, não esqueço a importância de conhecer e estudar bem todos os conteúdos a lecionar, de modo a, por um lado, transmitir maior confiança nos conteúdos abordados em aula, e, por outro, ser capaz de esclarecer todas as dúvidas e questões colocadas pelos alunos.

Todas as dificuldades com as quais me deparei, durante as experiências de intervenção, levaram-me à constante reflexão, tão necessária e útil. Acima de tudo, identifiquei-me com uma identidade em que o papel do professor é o de motivar os alunos, negociar com eles, promover a sua autonomia, conhecer as suas necessidades, dar a conhecer a finalidade da tarefa, diversificar as abordagens, conceder tempo para a aprendizagem de cada aluno, conhecer o grupo com que trabalha e criar um ambiente de respeito mútuo (Solé, 2001).

Terminada a apresentação deste trabalho gostaria, ainda, de destacar a importância da realização de uma investigação, para mim enquanto futura profissional de ensino, alertando, no entanto, para a necessidade de ter em conta que os dados foram recolhidos num curto espaço de tempo. Sendo um estudo de carácter exploratório, o número de participantes foi bastante reduzido, não permitindo a retirada de grandes conclusões. No entanto, é de sublinhar a ideia de que, futuramente, existe um trabalho a fazer, tanto no 1.º como no 2.º CEB, sendo o trabalho realizado pelo professor do 1.º CEB ainda mais crucial, uma vez que é este que introduz, pela primeira vez, os temas e problemas da História e da Geografia. A adoção de uma postura de investigação/ação, como proposto

por Silva (2013), possibilitou-me uma visão diferente de todo o processo de formação profissional. Se, por um lado, a realização de uma investigação me permitiu explorar novas competências ao nível da pesquisa, recolha e organização de dados, por outro permitiu-me um maior desenvolvimento a nível profissional, contribuindo, assim, para a “construção de um saber profissional, que não consiste na aplicação da teoria à prática, mas que parte da investigação sobre a prática para dar sentido à teoria” (Silva, 2013, p.183).

Com os projetos de intervenção implementados, as práticas docentes realizadas e a investigação produzida, centradas em torno da problemática do ensino e aprendizagem da História e da Geografia, foi possível confirmar a relevância destas áreas do saber no processo de desenvolvimento dos alunos, pensando o quanto contribuem para a sua formação como cidadãos que sabem ler o mundo e nele intervir.

Em suma, enquanto futura professora importa não esquecer a necessidade do exercício de reflexão, fundamental para que um professor possa “analisar as suas práticas à luz dos saberes que possui e como fontes de novos saberes, questionar-se e questionar a eficácia da acção que desenvolve no sentido de aprofundar os processos e os resultados, os constrangimentos e os pontos fortes, a diversidade e os contextos da acção, reorientando-a, através da tomada orientada de decisões” (Roldão, 1999, p. 116). Assim sendo, esta atividade reflexiva é importante hoje, na conclusão da formação, mas deve ser uma rotina diária e continuada, durante os vários anos de profissão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, S. (2006). *A indisciplina e a escola*. Dissertação de mestrado. Universidade Portucalense, Porto.
- Alexandre, F.; Miranda, B. & Ferreira, M. M. (2014). *Metas Curriculares do 3.º Ciclo do Ensino Básico de Geografia: Que contributo para o desenvolvimento de competências ambientais?*. In Cordeiro, A. Alcoforado, L.; Ferreira, A. (Coords.) *Territórios, Comunidades Educadoras e Desenvolvimento Sustentável*. Coimbra: Departamento de Geografia – Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Almeida, J. & Pinto, J. M. (1995). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Amado, J. & Freire, I. (2009). *Indisciplina na escola. Compreender para prevenir*. Lisboa: Edições Almedina, SA.
- Amado, J. (2001). *Interação Pedagógica e Indisciplina na Aula*. Lisboa: Edições ASA.
- Baud, P.; Bourgeat, S. & Bras, C. (1999). *Dicionário de Geografia*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Cachinho, H. (2000). *Geografia Escolar: Orientação Teórica e Praxis Didáctica*. Inforgeo, 15, 69-90. Lisboa: Edições Colibri.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998) *Metodologia da Investigação – Guia para Autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Chizzotti, A. (2001). *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez Editora.
- Coutinho, C. et al (2009). *Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas*. Minho: Instituto de Educação - Universidade do Minho.
- De Ketele, J-P & Roegiers, X. (1999). *Metodologia de recolha de dados: fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas, e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Félix, N. (1998). *A História na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.

- Gonçalves, J. (2011). *O uso do manual escolar enquanto recurso promotor do desenvolvimento de competências históricas*. Relatório Final do Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto.
- Hortas, M. J. & Dias, A. (2017). *Educação histórico-geográfica: desenvolvimento de competências na formação inicial de professores na ESELx*. In Atas do II Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE) (pp. 284-292). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Hortas, M. J.; Dias, A.; Cabanillas, F. & Carretero, A. (2017). *Educação histórico-geográfica e desenvolvimento de competências no ensino básico (6-12 anos)*. In Atas do VIII Congresso Ibérico de Didática da Geografia (pp. 639-651). Lisboa: Associação de Professores de Geografia.
- Lacoste, Y. (2005). *Dicionário de Geografia: da Geopolítica às Paisagens*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Neves, J. (2016). *As potencialidades da imagem como recurso didático no desenvolvimento de alunos histórica e geograficamente competentes* (Dissertação de mestrado). Lisboa: Politécnico de Lisboa. Consultado a 3 de novembro de 2018, em https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/6496/1/2014136Joana%20Alexandra%20Lopes%20das%20Neves_tm.pdf
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. In GTI (org.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Pagès, J. (2002). *Aprender a enseñar Historia y Ciencias Sociales: el currículo y la didáctica de las Ciencias Sociales*. *Pensamiento Educativo*, 30, 255-269.
- Pagès, J. (2007). *Qué se debería enseñar de historia hoy en la escuela obligatoria, qué deberían aprender, y cómo, los niños y las niñas y los y las jóvenes del pasado?* *Revista Escuela de Historia*, 1 (6), 17-30.
- Quivy, R & Campenhoudt, L. V. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

- Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo: Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Rosa, E. & Vasconcelos, T. (2010) *Implicações da supervisão de estágios no processo de (auto)formação dos professores cooperantes*. Revista Da Investigação às Práticas - 2010 Volume X.
- Sanches, I. (2005). *Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da Investigação-acção à educação inclusiva*. Revista Lusófona de Educação (pp. 127-142).
- Santos, L. (2009). *Diferenciação pedagógica: Um desafio a enfrentar*. Noesis, nº 79, pp. 52-57.
- Serralha, F. (2009). *Caracterização do Movimento da Escola Moderna*. Revista Escola Moderna n.º 35, 5ª série. Lisboa: Movimento da Escola Moderna.
- Silva, M. (2013). Investigar em Educação: prática educativa, teoria e investigação. *Revista Interações*, 9 (27), 283-304.
- Silva, S. C. R. & Schirlo, A.C. (2014). *Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel*. In *Imagens da Educação* v. 4, n. 1, p. 36-42.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Solé, I. (2001) *Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem*. In *O construtivismo na sala de aula – novas perspetivas para a ação pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Valadares, J. & Moreira, M.A. (2009). *A teoria da aprendizagem significativa: sua fundamentação e implementação*. Coimbra: Edições Almedina.
- Vasconcellos, C. (2000). *Disciplina: Construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola*. S. Paulo. Cadernos pedagógicos do Libertad; v. 4.

ANEXOS

Anexo A. Dados socioeconômicos da turma – 1.º CEB

Tabela A1

Síntese dos dados socioeconômicos da turma do 1.º CEB

Aluno							Família	
Nº	Idade	Sexo (F/M)	NEE	Repetente	Local de residência	ASE	Profissões	
							Mãe	Pai
1	9	F		x	Campo de Ourique	A	Cabeleireira	Lavador de janelas
2	8	M	x	x	Alcântara	A	Empregada de limpeza	Cozinheiro
3	8	M			Alcântara		Enfermeira	
4	7	M			Alcântara		Assistente de vendas	Engenheiro eletrotécnico
5	8	F	x		Alcântara	A	Empregada de limpeza	
6	7	F			Ajuda		Desempregada	Desempregado
7	8	M			Ajuda	A	Empregada de limpeza	Desempregado
8	7	M			Ajuda	A	Educadora de Infância	Trabalhador Agrícola
9	7	M			Alcântara		Cozinheira	Cozinheiro
10	7	M			Alcântara	B	Vendedora de loja	Eletricista
11	7	F			Campo de Ourique	A	Cozinheira	Serralheiro
12	7	M			Alcântara	A	Ajudante familiar	
13	8	F			Estrela	A		
14	8	F			Alcântara		Auxiliar de saúde	Técnico de Informática
15	8	F			Ajuda	A		Mecânico
16	8	F		x	Alcântara	A		
17	7	F			Alcântara		Apoio administrativo	Porteiro
18	7	F			Alcântara	A		
19	10	M		x	Alcântara	A		
20	7	M			Ajuda	A	Diretora/Gerente	Pintor
21	8	M			Ajuda	B	Auxiliar de saúde	Operador de Máquinas
22	8	F		x	Ajuda	A		
23	7	M			Alcântara	B	Cozinheira	Técnico
24	7	M			Ajuda	A	Empregada doméstica	
25	8	M			Alcântara		Desempregada	

Nota. Elaboração própria

Anexo B. Horário da turma – 1.º CEB

Horas	2.ª Feira	3.ª Feira	4.ª Feira	5.ª Feira	6.ª Feira
09:00 – 10:00	MAT	PORT	MAT	PORT	MAT
10:00 – 11:00					
11:00 – 11:30					
11:30 – 12:00	MAT	MAT	MAT	MAT/PORT	PORT
12:00 – 13:30					
13:30 – 14:30	PORT	INGLÊS	INGLÊS	P.UNESCO	PORT*
14:30 – 15:30	EST. MEIO	MÚSICA	EXP. ARTÍSTICA (desporto)		EST. MEIO
15:30 – 16:00					
16:00 – 17:00	EST. MEIO	AFD	PORT*	EXP. ARTÍSTICA (desporto)	AFD
* Biblioteca (4ª feira quinzenalmente; todas as 6ª feiras)					

Anexo C. Síntese das fragilidades e potencialidades dos alunos da turma – 1.º CEB

Tabela C1

Potencialidades e fragilidades da turma do 1.º CEB

ÁREA	POTENCIALIDADES	FRAGILIDADES
COMPETÊNCIAS SOCIAIS	Cumprimento das regras de funcionamento de sala de aula; Participação ativa em sala de aula; Espírito de entreatajuda;	Autonomia na realização de tarefas; Responsabilidade; Resolução de conflitos;
PORTUGUÊS	Interesse pela leitura de histórias; Compreensão da expressão oral; Exposição de assuntos do quotidiano de interesse pessoal;	Leitura; Fluência leitora; Leitura em voz alta; Rotinas de leitura; Compreensão de textos escritos; Escrita; Produções escritas; Erros ortográficos;
MATEMÁTICA	Interesse pela disciplina; Sentido da multiplicação; Noções de dobro e metade;	Resolução de problemas; Operações de subtração; Cálculo Mental;
ESTUDO DO MEIO	Interesse pela disciplina; Gosto pela partilha de conhecimentos e vivências;	Competências investigativas;

Nota. As fragilidades destacadas a negrito concorreram para a elaboração dos objetivos de intervenção. Elaboração própria

Anexo D. Tabela Síntese: Objetivos e Estratégias de Intervenção – 1.º CEB

Tabela D1

Objetivos gerais e específicos, indicadores e estratégias de intervenção

Objetivos gerais	Objetivos específicos	Indicadores	Estratégias específicas	Estratégias gerais
1. Desenvolver competências ao nível da leitura e da escrita.	<p>1.1. Compreender a funcionalidade da leitura e da escrita;</p> <p>1.2. Partilhar leituras e escritos.</p>	<p>1.1.1. Aprende um ou mais géneros textuais.</p> <p>1.2.1. Partilha produções individuais e obras de seu interesse com a turma;</p> <p>1.2.2. Escreve textos respeitando o tema e as regras de ortografia e pontuação;</p> <p>1.2.3. Compreende regras de ortografia e pontuação;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Expor produções escritas dos alunos; • Instaurar um caderno de escrita de turma; • Ler obras de literatura para a Infância para os alunos; • Implementar a rotina Ler, contar e mostrar. 	<p>- Implementar rotinas diárias, semanais e mensais;</p> <p>- Promover a participação do aluno no trabalho de sala de aula;</p>
2. Adquirir competências ao nível da responsabilidade e convivência em sala de aula.	<p>2.1. Desempenhar tarefas de sala de aula;</p> <p>2.2. Refletir de forma crítica sobre o seu comportamento;</p> <p>2.3. Trabalhar em pequeno e grande grupo</p>	<p>2.1.1. É autónomo na realização de tarefas;</p> <p>2.2.1. Reflete acerca do seu comportamento;</p> <p>2.2.2. Reflete acerca do comportamento dos outros;</p> <p>2.2.3. Resolve conflitos autonomamente;</p> <p>2.2.4. Respeita as regras de funcionamento em sala de aula;</p> <p>2.3.1. Respeita os colegas aquando do trabalho em pares ou em grupo;</p> <p>2.3.2. Cooperar com os colegas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de momentos de trabalho em pequeno e em grande grupo; • Partilha de produções em grande grupo (rotina de Ler, contar e mostrar); • Implementação do Conselho de Turma; • Promoção e valorização de atitudes positivas de relação com o outro e entreajuda; • Criação de momentos de distribuição e participação ativa na organização de tarefas. 	<p>- Desenvolver estratégias de diferenciação pedagógica;</p> <p>- Diversificar os recursos e as atividades;</p>

Nota. Elaboração própria

Anexo E. Atividades e rotinas implementadas no 1.º CEB

Tabela E1

Relação entre as atividades e rotinas implementadas e os objetivos

Atividades e rotinas	Objetivos específicos				
	1.1.	1.2.	2.1.	2.2.	2.3.
Plano do dia	X				
Definição e distribuição de tarefas de sala de aula	X		X		
Registo do Estado do Tempo/Exploração do calendário do mês	X		X		
Realização de cartazes de sistematização/informativos	X		X		X
Rotina Ler, Contar e Mostrar	X	X	X		
Escrita coletiva: texto informativo	X				X
Escrita coletiva: texto descritivo	X				X
Melhoria de texto em coletivo	X	X			X
Produção de Banda Desenhada	X	X			X
Leitura de obras para a infância	X				
Diário de Turma	X		X	X	
Conselho de Turma			X	X	X

Nota. Elaboração própria

Figura E1. Ficha realizada a pares.

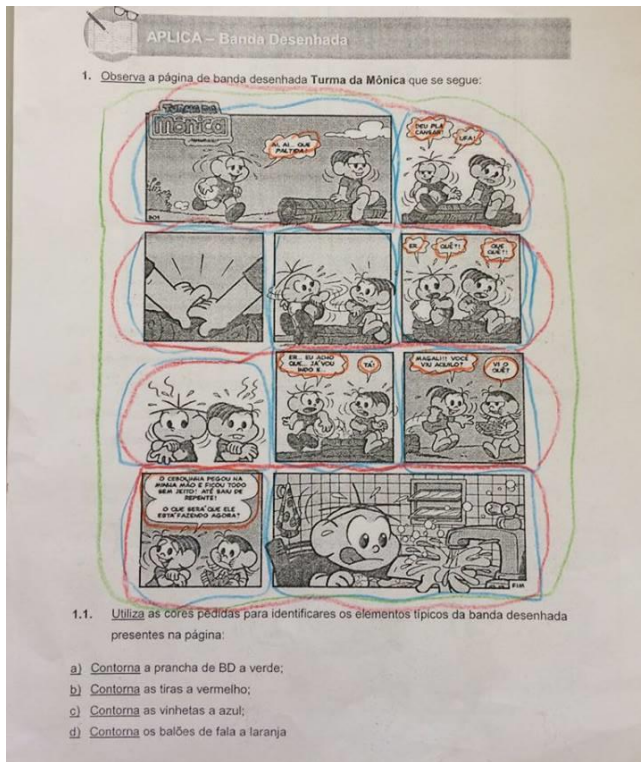


Figura E2. Cartaz de sistematização BD.

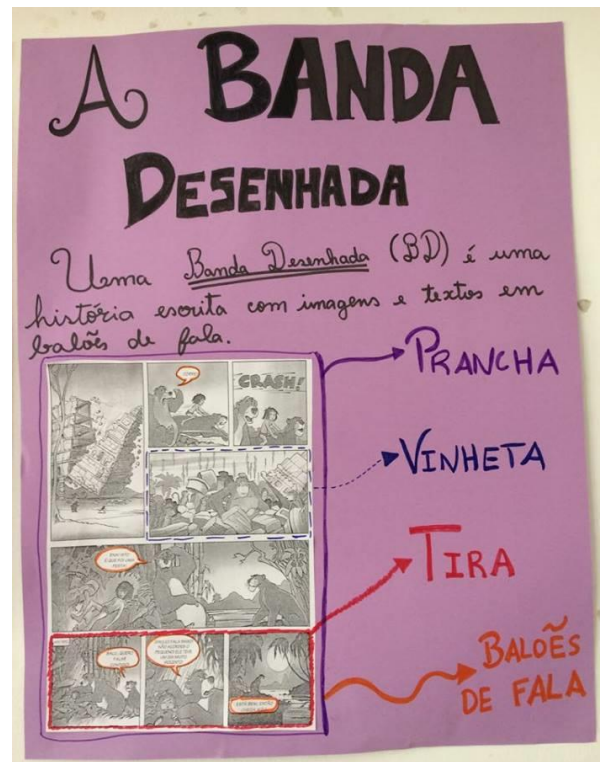


Figura E3. Produção de Banda Desenhada individual.



Figura E4. Texto informativo coletivo.

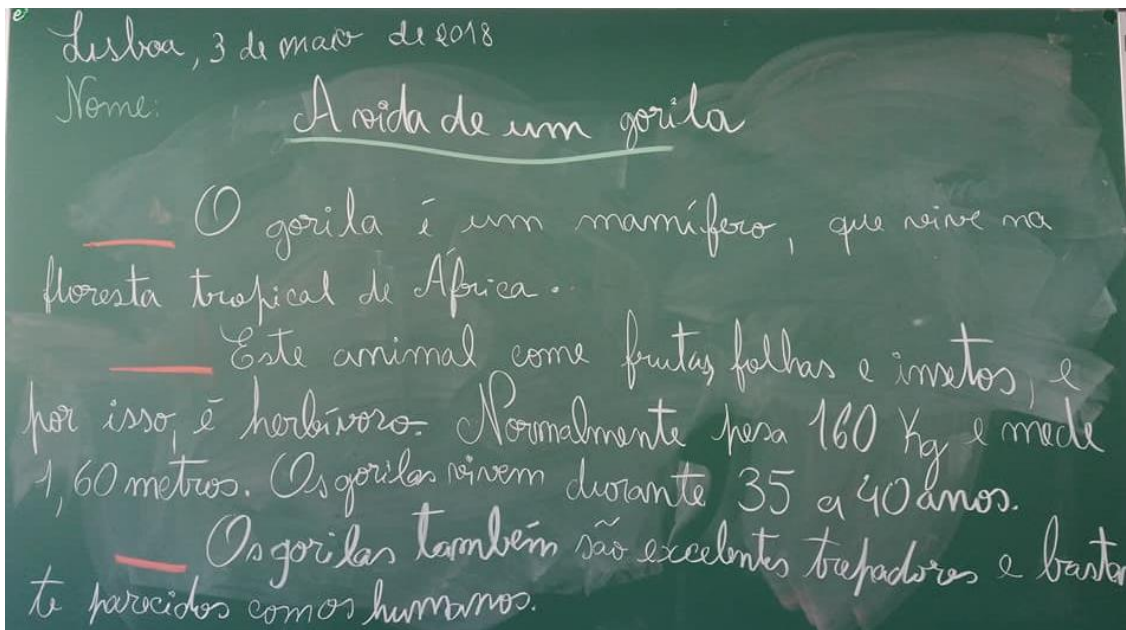


Figura E5. Cartaz de sistematização texto informativo.

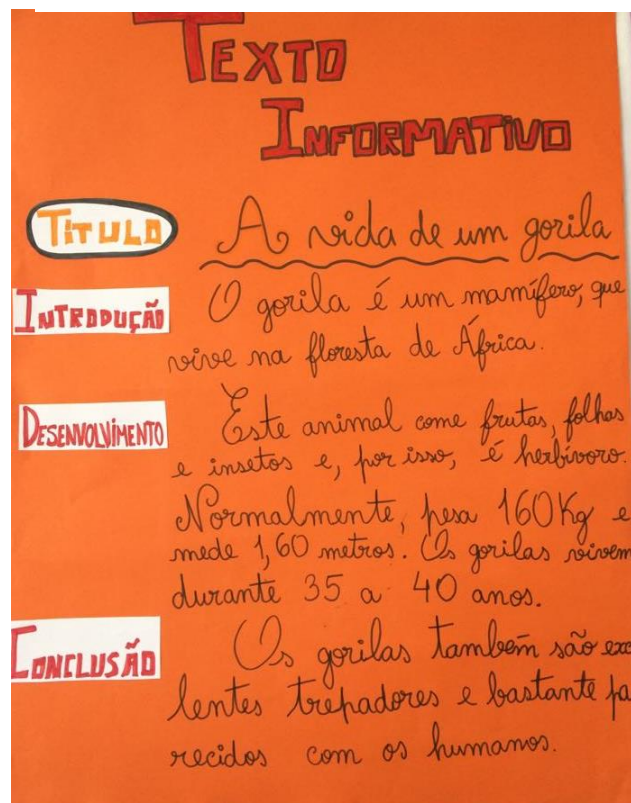


Figura E6. Texto descritivo coletivo.

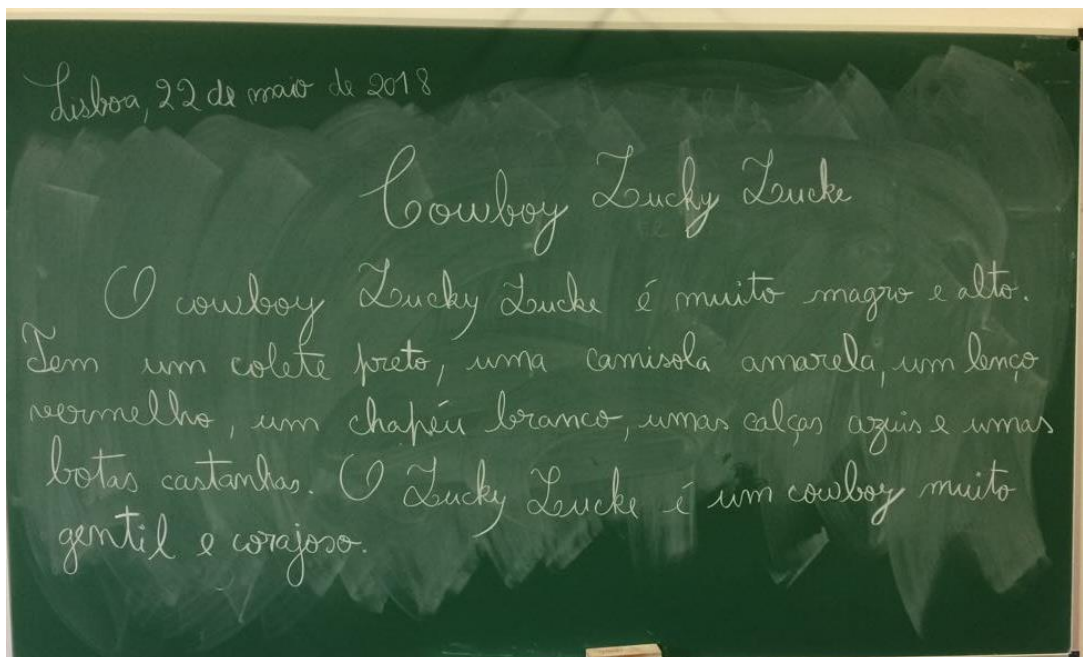


Figura E7. Melhoria de texto.

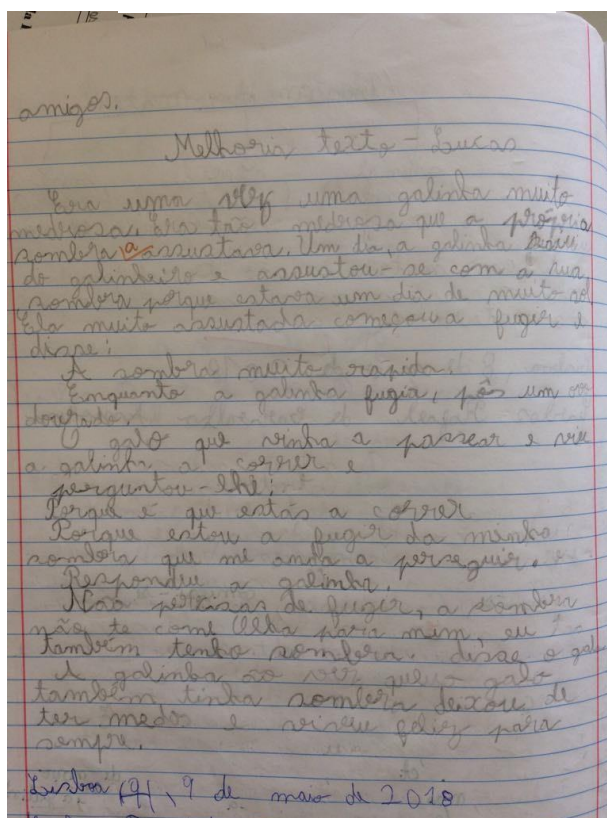


Figura E8. Mapa de tarefas.



Figura E10. Registo da distribuição de tarefas.

Figura E9. Registo das apresentações de produções da rotina Ler, contar e mostrar.

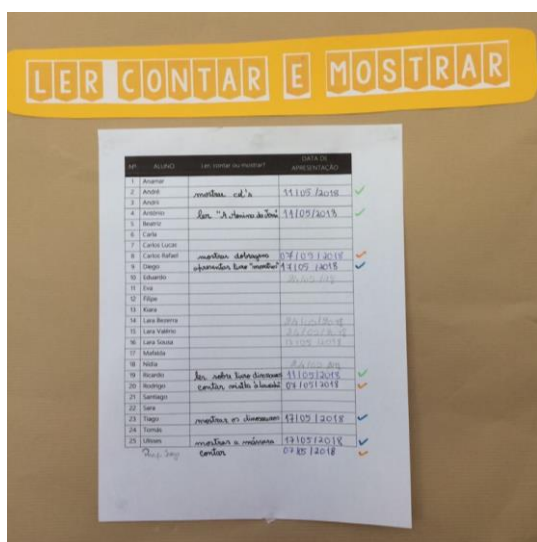


Figura E11. Registro do estado do tempo.



Anexo F. Avaliação do PI no 1.º CEB

No que diz respeito aos objetivos do PI, a sua consecução foi avaliada através da análise dos resultados dos alunos nas atividades já citadas, sendo o texto que se segue uma adaptação Dossier, elaborado após a prática no 1.º CEB. É de referir que, ainda que não tenha existido a possibilidade de recolher, de forma quantitativa, dados no âmbito da avaliação diagnóstica, será, sempre que possível, feita uma comparação entre esta avaliação e a última realizada, tendo por base todos os dados recolhidos.

Assim sendo, e começando pelo **primeiro objetivo geral de intervenção** *Desenvolver competências ao nível da leitura e da escrita*, este dividia-se em dois objetivos específicos: (i) Compreender a funcionalidade da leitura e da escrita; e (ii) Partilhar leituras e escritos. Tendo por base a avaliação sistemática, realizada em diversos momentos da intervenção, e analisando o gráfico da Figura F1, conclui-se que o primeiro objetivo específico foi o que obteve uma maior taxa de sucesso (64%), tendo como indicador de avaliação *aprende um ou mais géneros textuais*. O sucesso deste objetivo deve-se, principalmente, ao facto de se ter diversificado os géneros textuais trabalhados em sala de aula, uma vez que na diagnose, realizada durante a observação, foi possível constatar que a turma apenas contactava com textos narrativos. Como tal, durante a intervenção os alunos tiveram a oportunidade de contactar com outros géneros textuais, como a Banda Desenhada, o Poema, o Texto Informativo, entre outros, realizando, por vezes, seqüências de atividades, no âmbito dos respetivos tipos de texto.

Já no que respeita ao segundo objetivo específico, ainda que tenha tido uma taxa de sucesso menor do que o objetivo anterior, conseguiu alcançar uma taxa de quase 50%, destacando-se o indicador que diz respeito à escrita de textos. Os valores que este indicador apresenta resultam de um constante trabalho de texto e, acima de tudo, da elucidação da finalidade da criação de textos, que estava bastante ausente neste grupo de alunos. Deste modo, pode-se associar estes dois indicadores, uma vez que alguns alunos compreenderam que uma das principais finalidades da produção de textos era a partilha, o que serviu de incentivo à escrita de textos, até mesmo fora do contexto de sala de aula. Por último, o indicador que menos sucesso teve diz respeito à compreensão de regras de ortografia e pontuação que, devido à escassez de tempo, não foi possível trabalhar como o desejado. Contudo, uma das possíveis estratégias a colocar em prática, poderia ter sido

o trabalho ao nível ortográfico e de pontuação mais aprofundado, durante os momentos de revisão e correção de texto, tirando ainda mais proveito dos mesmos.

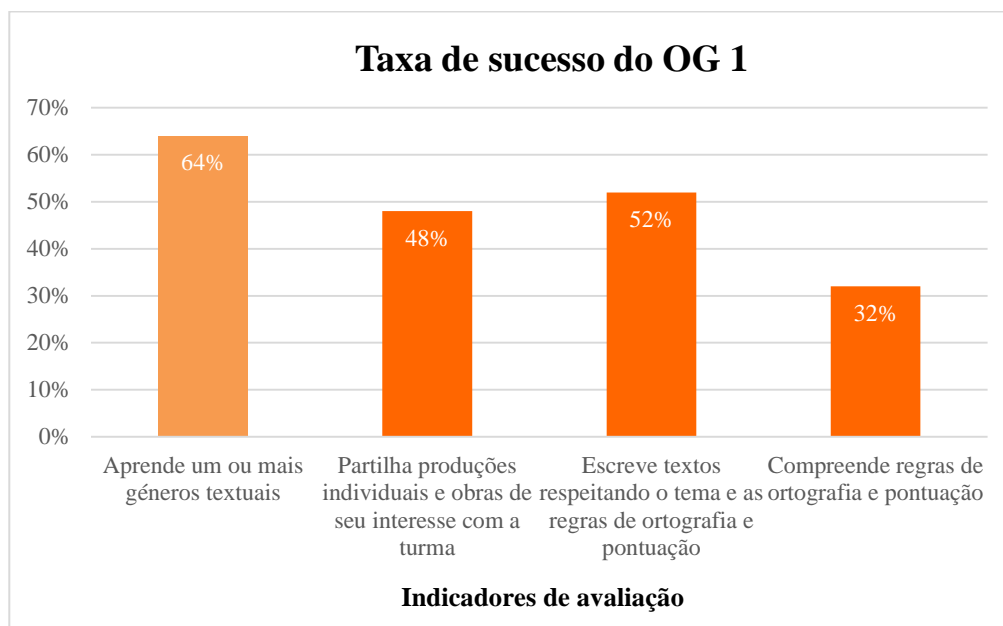


Figura F1. Gráfico da taxa de sucesso dos indicadores de avaliação do OG 1.

Já o **segundo objetivo geral** do PI consistia em *Adquirir competências ao nível da responsabilidade e convivência em sala de aula*, dividindo-se em três objetivos específicos (i) desempenhar tarefas de sala de aula; (ii) refletir de forma crítica sobre o seu comportamento, e (iii) trabalhar em pequeno e grande grupo. Este terá sido o objetivo que mais desafio colocou no que toca ao seu cumprimento, no sentido em que, quando se tomou contacto com o contexto, observou-se que o grupo era profundamente conflituoso e demonstrava fraco nível de responsabilidade, bem como, ao nível da cooperação, uma vez que, os hábitos de trabalho cooperativo eram reduzidos, ou até mesmo nulos. É possível fazer um balanço positivo referente a este objetivo, visto que, ao longo do período de intervenção, os alunos foram demonstrando uma evolução gradual, quer ao nível da responsabilidade através da realização de tarefas que lhes foi incutida, quer ao nível da convivência e cooperação em sala de aula. Analisando-se o gráfico Figura F2, minuciosamente, é de destacar, com maior taxa de sucesso, o indicador *coopera com os colegas*, que atingiu os 84%. O êxito deste indicador deve-se maioritariamente ao trabalho cooperativo desenvolvido. Ao longo do período de intervenção, procurou-se promover o trabalho a pares, ao nível das diferentes áreas curriculares. Também a realização do Conselho de Turma contribuiu para uma progressiva melhoria no que respeita à resolução

de conflitos e à autorreflexão do comportamento, por parte dos alunos, apresentando taxas de sucesso muito satisfatórias nos respetivos indicadores. Ao longo das semanas foi notória a diminuição de “queixas”, resultantes de conflitos entre pares, no Diário de Turma, o que evidenciava a resolução de conflitos de forma autónoma. Ainda no que diz respeito ao Conselho de Turma foi visível a participação evolutiva por parte dos alunos, bem como o respeito entre o grupo. Já a responsabilidade em sala de aula sofreu uma grande evolução, em praticamente toda a turma, uma vez que se garantiu a participação de todos nas tarefas de sala de aula, desta forma, todos tiveram, em alguma semana, a responsabilização e o cuidado pelo espaço de sala de aula ou por outro tipo de tarefa, avaliando-se as mesmas no final de cada semana.

Por último, e com menor sucesso, manifesta-se o indicador de avaliação referente ao respeito pelas regras de funcionamento em sala de aula, apresentando uma taxa de 60%. Este valor poderá justificar-se pelo facto da abordagem, por parte do professor cooperante, em contexto de sala de aula destoar da abordagem assumida pelo par ao longo do período de intervenção, o que influenciou a postura dos alunos, relativamente ao seu comportamento e respeito pelas regras de sala de aula.

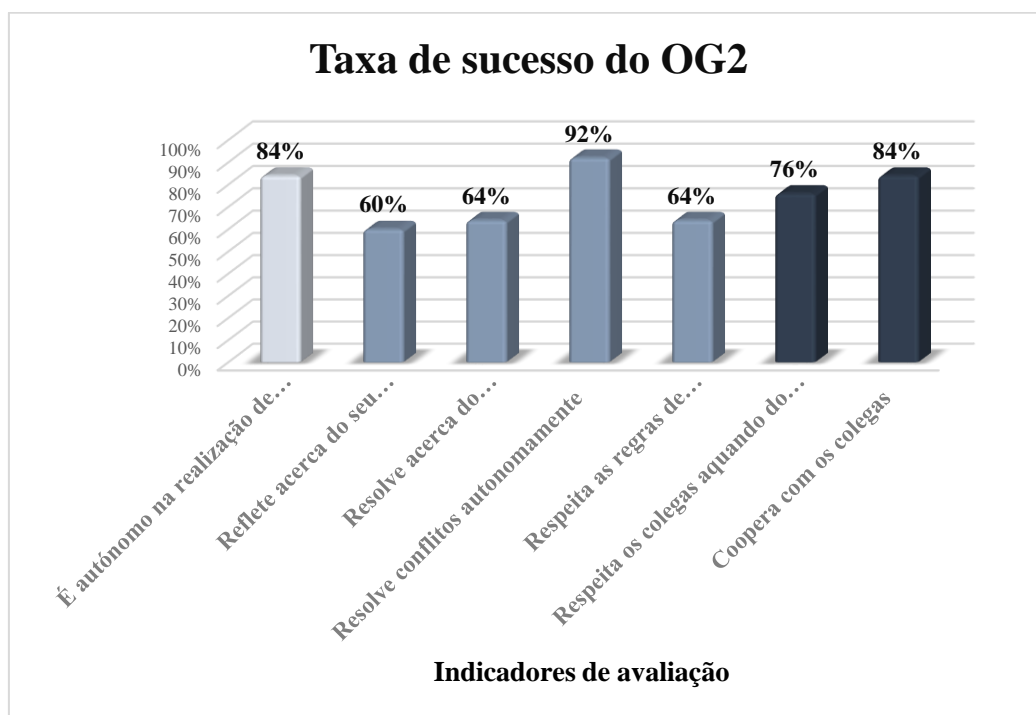


Figura F2. Gráfico da taxa de sucesso dos indicadores de avaliação do OG 2.

Anexo G. Avaliação das aprendizagens no 1.º CEB

O texto apresentado no presente anexo foi, tal como no anexo anterior, retirado e adaptado do Dossier realizado durante a prática no 1.º CEB, como tal, será apresentada uma avaliação geral do desempenho dos alunos no âmbito das várias áreas curriculares, comparando esta mesma avaliação, sempre que possível, com a avaliação diagnóstica realizada.

Apesar da área da **Expressões Artísticas e da Educação Física** ter sido trabalhada pela turma durante a intervenção, não foi realizada uma avaliação tão profunda como nas outras áreas curriculares, uma vez que, as aulas respeitantes a esta área foram, maioritariamente, coadjuvadas por outros professores, tendo apenas existido a oportunidade de intervir uma única vez. No entanto, foi possível observar uma evolução ao nível de todas as expressões, acima de tudo na área da Expressão Dramática, na qual se destaca a exploração do espaço e do corpo.

No âmbito da **Matemática**, o trabalho realizado foi bastante positivo, evidenciando-se uma evolução no decorrer de toda a intervenção. Através da análise do gráfico da Figura G2, construído através da recolha sistemática de dados acerca das aprendizagens feitas, e comparando o mesmo com a avaliação diagnóstica realizada (cf. Figura G1), é possível destacar o sucesso apresentado, evidenciando-se a ausência de resultados de nível 1, o nível mais baixo, comparativamente com os resultados da diagnose.

De todos os objetivos destaca-se aquele que diz respeito à **Medição do tempo**, uma vez que este apresenta um grande número de alunos (84%) que atinge o objetivo pretendido. Este tópico foi introduzido e trabalhado durante a intervenção, sendo desenvolvido através de trabalhos de exploração, consolidação e revisão, que resultaram numa aprendizagem rica e eficaz. Por outro lado, o ponto relativo às **Sequências e regularidades** apresenta uma evolução mais reduzida, uma vez que foram avaliados indicadores mais complexos e com um grau de dificuldade maior, no entanto, houve uma redução de 12% do número de alunos com nível 1. Analisando os tópicos respeitantes ao domínio de **Números e Operações**, é de referir que este é o domínio em que os alunos continuam a apresentar maiores dificuldades, principalmente ao nível da **divisão de números naturais**. Todavia, este foi um objetivo pouco trabalhado, em detrimento de

outros, como o da **adição e subtração de números**, que na avaliação diagnóstica apresentava 40% de sucesso, subindo para 60% na avaliação final.

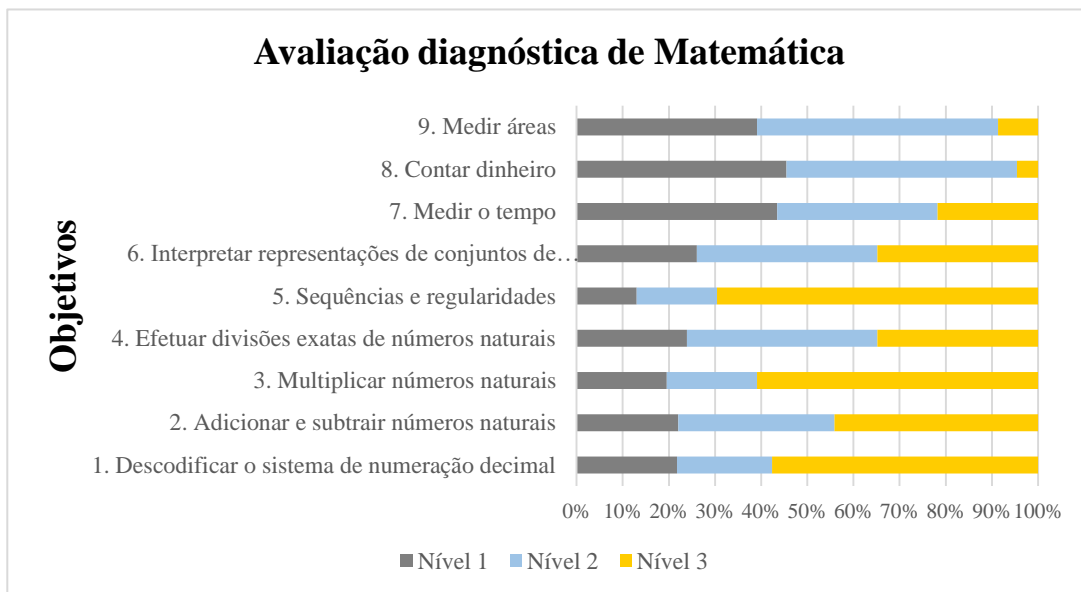


Figura G1. Gráfico da avaliação diagnóstica dos objetivos de Matemática.

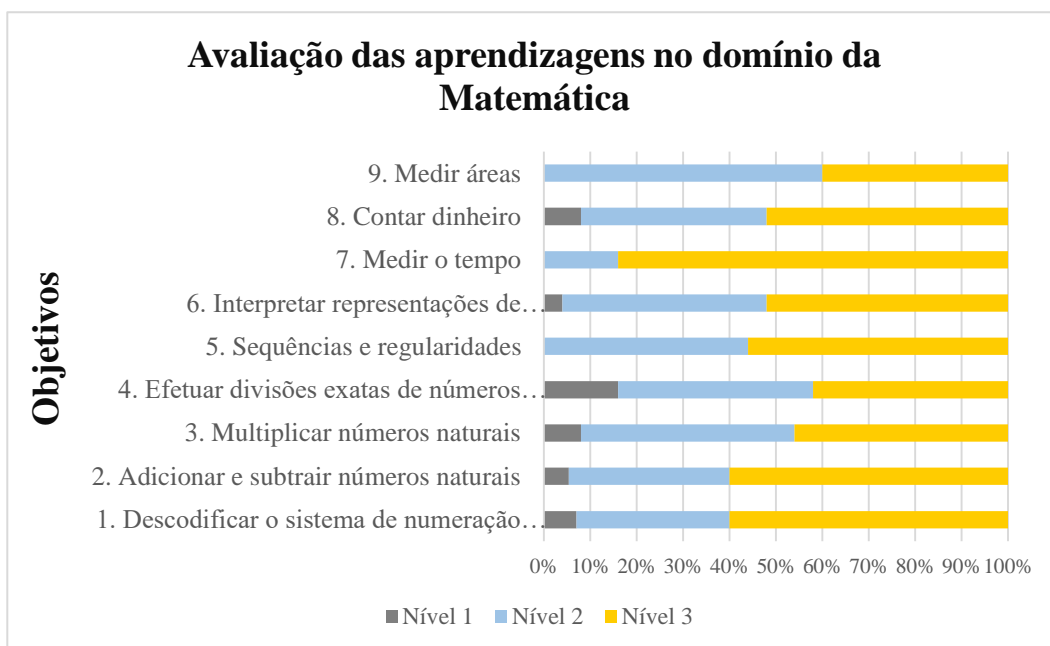


Figura G2. Gráfico da avaliação final dos objetivos de Matemática.

Ao nível do **Português**, após se analisar e avaliar os resultados, importa salientar o progresso evidenciado nas suas diferentes dimensões, sendo que todas apresentam um melhor aproveitamento na avaliação final, quando comparadas com os dados recolhidos na avaliação diagnóstica presentes no gráfico da Figura G3. Concretamente, destaca-se o objetivo da *leitura em voz alta*, que atenta uma subida de cerca de 30% no nível 3. Igualmente notório, apresenta-se o objetivo *organizar a informação de um texto lido*, que conta com uma redução significativa de 20% no nível 1. Estes mesmos resultados são reflexo do trabalho desenvolvido no âmbito da introdução dos diversos géneros textuais explorados, a qual se procurou concretizar, sempre, de forma dinâmica e motivadora. No que concerne à gramática, também é evidente uma melhoria expressiva, tendo-se observado um acréscimo de 28% no nível 3 e uma redução de 36% referente ao nível 1. Esta área foi explorada em variados momentos, tendo-se recorrido, por vezes, à plataforma interativa para a realização de exercícios e desafios, com o intuito de dinamizar os conteúdos gramaticais e promover a participação direta dos alunos. A persistência no trabalho destas competências permitiu que os alunos que anteriormente apresentavam resultados mais fracos, passassem a sentir-se mais confortáveis e demonstrassem maior interesse e empenho.

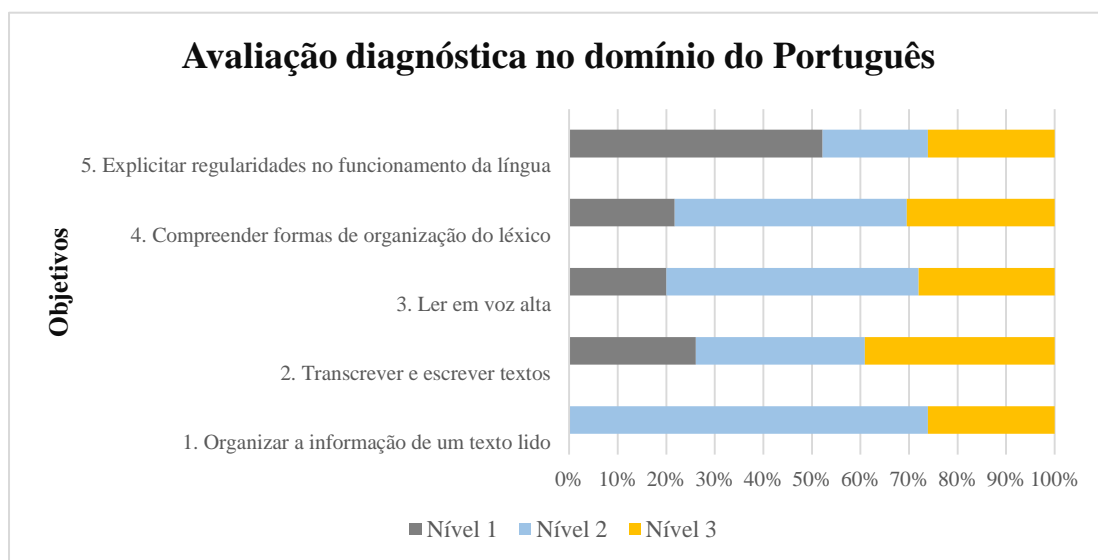


Figura G3. Gráfico da avaliação diagnóstica no domínio do Português.

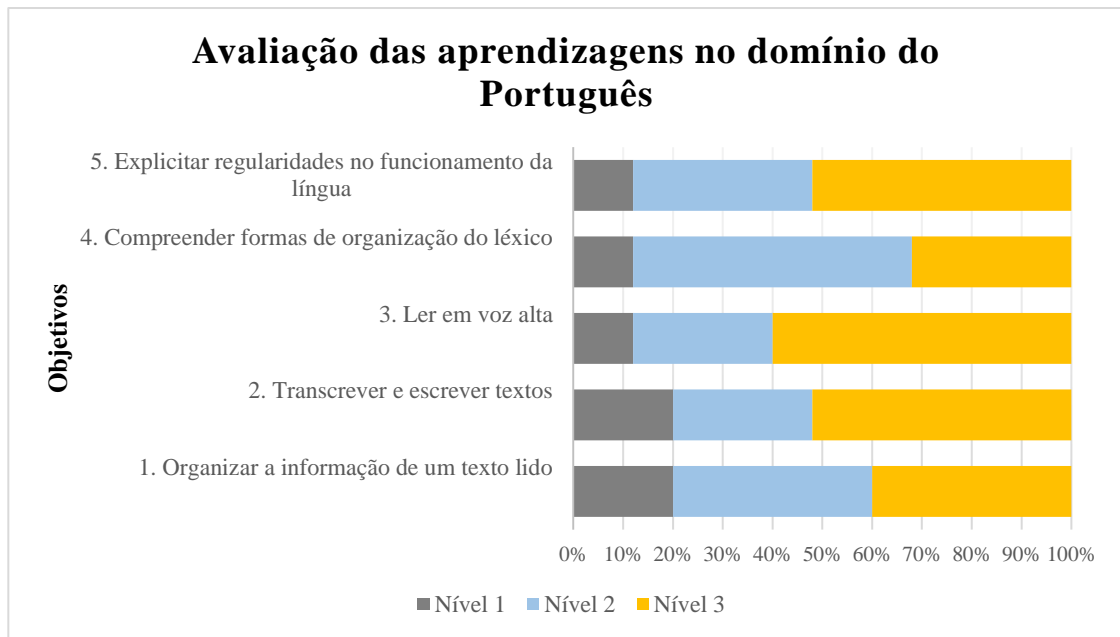


Figura G4. Gráfico da avaliação final no domínio do Português.

O trabalho efetuado ao nível do **Estudo do Meio** foi igualmente satisfatório, já que os alunos evidenciaram ter progredido em dois dos blocos observados no momento da diagnose (cf. Anexo Q). Já o último bloco referente *À descoberta dos materiais e dos objetos*, não foi possível estabelecer a comparação, uma vez que este foi lecionado pela primeira vez. Destaca-se, com maior taxa de sucesso, o bloco *À descoberta do seu ambiente natural*, que conta com uma subida de cerca de 50% no nível 3. Evidenciando-se uma evolução significativa ao nível dos indicadores que já tinham sido trabalhados, previamente ao período de intervenção, no qual a maior parte dos alunos corresponderam com sucesso.

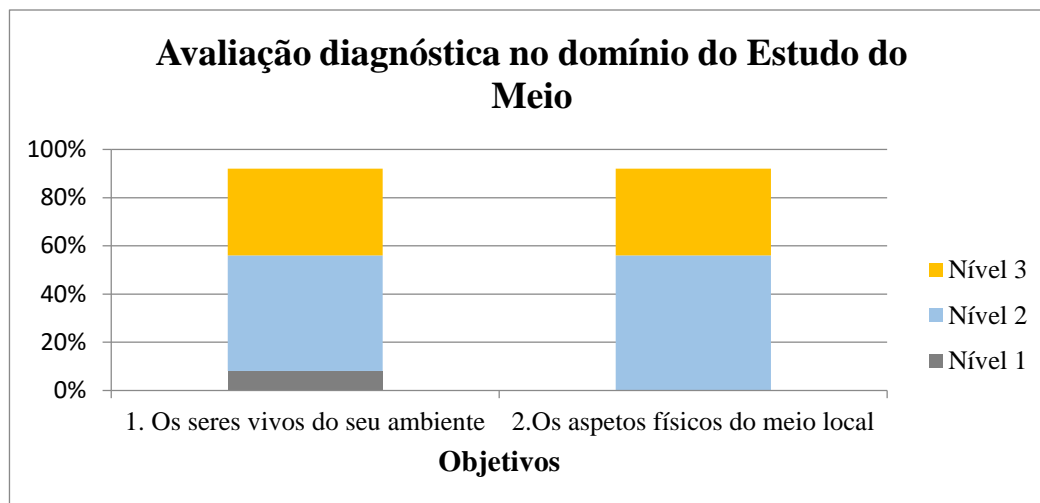


Figura G5. Gráfico da avaliação diagnóstica no domínio do Estudo do Meio.

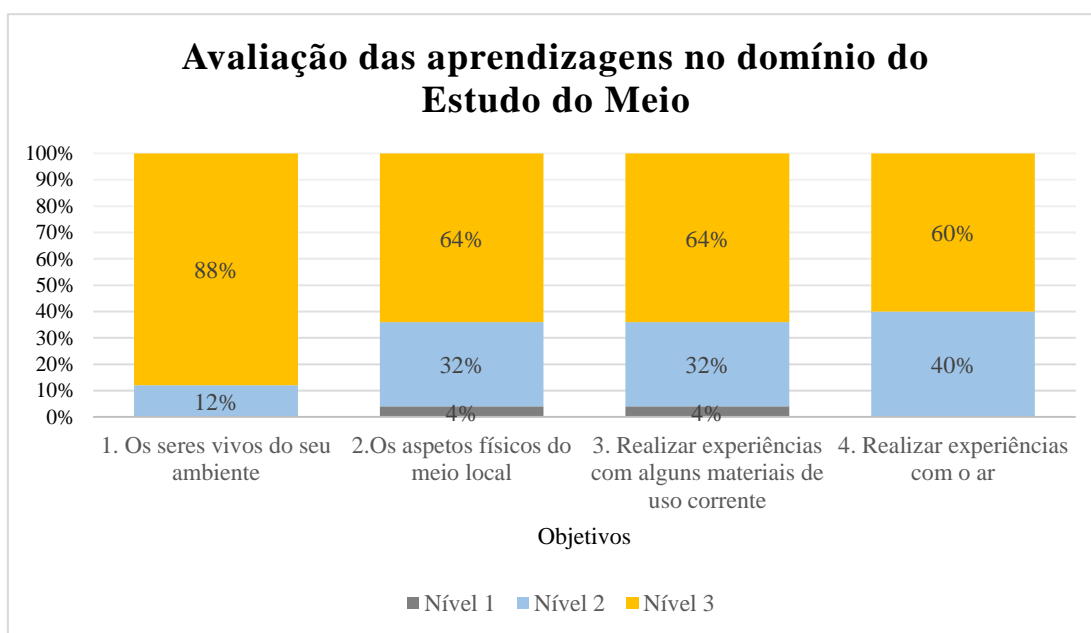


Figura G6. Gráfico da avaliação final no domínio do Estudo do Meio

Por fim, no que diz respeito às **Competências Sociais**, é possível concluir, através da análise comparativa entre a diagnose e a avaliação final, a existência de um grande crescimento ao nível das competências sociais. Apesar de ser nítida a evolução ao nível de todos os descritores de desempenho que foram alvos de avaliação, é de destacar, particularmente, a evolução do descritor que diz respeito à resolução de conflitos, uma vez que este, aquando da realização da diagnose, apresentava cerca de 96% da turma no

nível 2. Todavia, ao analisarmos o gráfico que diz respeito já à avaliação final da intervenção, podemos observar uma redução para 20%, e um aumento de 80% no nível 3. Assim sendo, é de salientar a importância de todas as rotinas, estratégias e materiais implementados diariamente, ao longo da intervenção, que contribuíram para a promoção e desenvolvimento de competências sociais dos alunos.

Anexo H. Dados socioeconômicos das turmas – 2.º CEB

Tabela H1

Síntese dos dados socioeconômicos da turma A do 2º CEB

Aluno			Família		Inserção social	Observações
Nº	Idade	Sexo (F/M)	Profissões		ASE	
			Mãe	Pai		
1						Transferido
2	11	F	Gerente	Estofador		
3	10	F	Diretora de RH			
4	10	M	Desempregado	Desempregado	x	
5	10	M	Gerente de loja	Segurança	x	
6	10	M	Administrativa	Coveiro	x	
7	10	F	Empregada de loja	Segurança	x	
8	10	M	Empregada doméstica	Operador de guas (Desempregado)	x	
9	12	M		Operador	x	NEE
10	12	F	Assistente Operacional			NEE
11	10	F	Comissária	Vendedor		
12	10	M	Advogada			
13	10	M	Rececionista	Porteiro	x	
14	10	M		Empregado de mesa		
15	10	F	Técnica de saúde			
16	11	M	Empregada doméstica (Desempregada)		x	NEE
17	11	F	Telefonista		x	
18	11	M	Empregada de limpeza	Representante comercial	x	NEE
19	10	M	Empregada de limpeza	Construtor civil		
20	10	M	Professora	Fotógrafo		

Tabela H2

Síntese dos dados socioeconômicos da turma B do 2º CEB

Aluno			Família		Inserção social	Observações
Nº	Idade	Sexo (F/M)	Profissões		ASE	
			Mãe	Pai		
1	11	M	Empregada de limpeza	Pintor de construção	x	
2	11	M		Seguradora	x	
3	11	M	Empregada de salão	Empregado de balcão	x	
4	12	M	Empregada de mesa (Desempregada)	Construtor civil		Já reprovou
5	11	M	Empregada de mesa (Desempregada)	Desempregado	x	Já reprovou
6	10	F	Ajudante de cozinha	Carpinteiro	x	
7						Transferido
8	12	M	Vendedora de loja	Motorista		
9	10	M	Consultora	Médico		
10	10	M	Cabeleireira			
11	12	M	Ajudante de cozinha	Mecânico	x	
12	11	F	Empregada de limpeza	Ajudante de cozinha		
13	10	M	Empregada doméstica		x	
14	10	M	Gestora de marketing (Desempregada)			
15	10	M	Empregada de limpeza	Servente de obras (Desempregado)	x	
16						Transferido
17	10	F			x	
18	12	F				
19	11	M	Empregada de limpeza	Pedreiro	x	
20	10	M	Desempregada	Professor		
21	10	M	Rececionista	Técnico de telecomunicações		
22	10	F	Secretária	Engenheiro informático		
23	13	F	Empregada de loja	Professor		
24	13	F		Técnico de telecomunicações	x	Institucionalizado

Anexo I. Síntese das potencialidades e fragilidades dos alunos – 2.º CEB

Tabela I1

Síntese das potencialidades e fragilidades das turmas do 2.º CEB

	Potencialidades	Fragilidades
<i>Português</i>	Interesse por momentos de integração das TIC; Facilidade no reconto de histórias (Turma A).	Pouca motivação para a leitura; Dificuldades na interpretação de textos; Dificuldades na leitura em voz alta (entoação, projeção); Pouco desenvolvimento das produções escritas; Erros ortográficos; Dificuldades na conjugação dos verbos (Turma A); Dificuldades na identificação das funções sintáticas (Turma B).
<i>HGP</i>	Interesse e curiosidade pela História e Geografia; Utilização de diferentes fontes de informação em sala de aula.	Dificuldades na organização temporal; Fracas competências de investigação.
<i>Competências Sociais</i>	Participação ativa em sala de aula (Turma A); Espírito de ajuda (Turma B); Interesse pela realização de trabalhos de grupo.	Pouca cooperação; (Turma A); Respeito pelas regras de sala de aula: Fraca autonomia na realização de tarefas.
<i>Transversal</i>		Vocabulário reduzido.

Nota. As fragilidades destacadas a negrito concorreram para a elaboração dos objetivos de intervenção. Elaboração própria

Anexo J. Tabela Síntese: Objetivos e Estratégias de Intervenção – 2.º CEB

Objetivos gerais	Objetivos específicos	Indicadores	Estratégias específicas	Estratégias gerais
1. Mobilizar estratégias para a compreensão leitora	1.1. Compreender o assunto de um texto; 1.2. Utilizar estratégias de monitorização da compreensão.	1.1.1. Identifica o tema de um texto; 1.1.2. Distingue informação essencial de acessória; 1.1.3. Resume textos; 1.1.4. Ilustra as informações de textos em esquemas.	Ensinar explicitamente estratégias de compreensão leitora; Explicitar formas de representação e organização da informação.	Promover a participação do aluno no trabalho de sala de aula; Implementar rotinas diárias e semanais; Diversificar os recursos e as atividades; Propor atividades práticas, de construção de conhecimento.
		1.2.1. Antecipa conteúdos a partir de indutores; 1.2.2. Utiliza estratégias para selecionar informação (sublinhar, rodear, tirar notas); 1.2.3. Identifica palavras desconhecidas e descobre o seu significado.		
2. Aplicar categorias temporais que contribuem para o desenvolvimento da noção de tempo histórico	2.1. Utilizar vocabulário próprio das relações temporais; 2.2. Empregar instrumentos de organização e representação do tempo.	2.1.1. Escreve textos expositivos no âmbito da história e geografia; 2.1.2. Mobiliza, de forma correta, o vocabulário da disciplina.	Implementar uma rotina de manipulação do friso cronológico de sala de aula; Criar um friso cronológico pessoal; Manipular mapas históricos.	
		2.2.1. Ordena acontecimentos num friso cronológico; 2.2.2. Organiza mapas históricos.		
3. Desenvolver a autonomia na realização de tarefas individuais e em grupo	3.1. Realizar tarefas individuais e em grupo autonomamente. 3.2. Desenvolver consciência sobre as suas dificuldades	3.1.1. Revela autonomia na concretização do trabalho; 3.1.2. Respeita as indicações apresentadas; 3.1.3. Respeita os princípios de cooperação; 3.1.4. Contribui individualmente para a concretização de tarefas em grupo. 3.2.1. Avalia o trabalho realizado	Implementar a rotina: PAI. Criar guiões de leitura orientada; Proporcionar momentos de trabalho a pares e em grupo; Criar fichas de exploração autónoma.	
4. Enriquecer o vocabulário lexical em diferentes áreas vocabulares	4.1. Enriquecer o capital lexical.	4.1.1. Mobiliza vocabulário diversificado em comunicações orais e escritas; 4.1.2. Infere o significado de novas palavras a partir da sua estrutura ou do contexto em que se inserem.	Promover momentos de reflexão da língua; Criar rotinas de alargamento de vocabulário; Propor momentos de escrita que incorporem o novo vocabulário.	

Anexo K. Sequência de atividades sobre a obra *A viúva e o papagaio*



Spilsby, Reino Unido, 27 de janeiro de 2018

Querido _____,

Espero que estejas bem! Caso ainda não saibas, o meu irmão Joseph faleceu e a minha vida deu um volta muito GRANDE...

Gostava muito de te contar tudo o que aconteceu, mas prefiro que descubras com os teus próprios olhos, que é como quem diz, com as tuas próprias leituras.

Confuso? Não te preocupes, as tuas novas professoras irão ajudar-te a descobrir tudo!

Atenciosamente,
Sr.^a Gage

Guião de Leitura da obra *A VIÚVA E O PAPAGAIO*



Nome:

N.º:

Data:



Olá! Lembras-te de mim? O meu nome é Gage, mais conhecida por **Senhora Gage**. Fui eu quem te escreve aquela carta, lembras-te? Pois bem, tal como te disse, irás descobrir tudo o que me aconteceu lendo o livro, que tem como título *A Viúva e o Papagaio*. Para que seja mais fácil perceberes toda a história, as tuas professoras irão distribuir vários guiões de leitura, que deves ler e preencher. Nestes guiões irás encontrar atividades que deves realizar antes, durante e após a leitura.
Antes de começares, **LÊ AS SEGUINTE INDICAÇÕES:**



Lê o guião com **atenção** e esclarece todas as **dúvidas** com a professora.

Caso precises de **ajuda** não hesites em pedi-la.

Escreve a **lápiz**, pois pode ser necessário apagar.

ANTES DA LEITURA – a autora

1. Lê atentamente a biografia da autora da obra *A Viúva e o Papagaio* e **assinala** com um X as opções corretas.

Escritora inglesa nascida no ano de 1882, no seio de uma família da alta sociedade londrina, Virginia Woolf tinha apenas 13 anos quando a sua mãe morreu, ficando a morar com o seu pai, grande escritor e historiador, e com os seus três irmãos. Em 1912, Virginia casou-se com o seu companheiro de toda a vida, Leonard Woolf. Já em 1915 começou a sua grande carreira como escritora.



Quem foi Virginia Woolf?

a) Virginia Woolf foi uma...

atriz escritora

c) Nasceu e viveu em...

Inglaterra França

b) Nasceu no ano de...

1912 1882

d) A sua carreira teve início quando tinha...

33 anos 50 anos

ANTES DA LEITURA – o livro

2. Observa a capa e a ficha técnica do livro. Responde às questões.



A Viúva e o Papagaio

Título original: *The Widow and the Parrot*

Autora: Virginia Woolf

Adaptação para a Língua Portuguesa:
Alexandra Guimarães

Ilustração: Aurélie de Souza

Forte Editora, 2014

FICHA TÉCNICA

Qual o título original da obra?

Quem traduziu e adaptou a obra para a Língua Portuguesa?

Qual a editora responsável pela publicação do livro? Em que ano foi publicado?

DURANTE A LEITURA – A carta



Lê o excerto da obra, que está na página 107 do manual. Após a leitura responde às questões.

3. Localiza no espaço e no tempo a ação narrada.

Tempo

Espaço

4. Caracteriza a Sr.ª Gage completando a frase.

A _____ era uma viúva de certa _____,
_____, _____ e _____, mas
_____ para com os animais.

pobre

Sr.ª Gage

idade

miope

coxa

generosa

5. O que recebeu a Sr.ª Gage em casa? Rodeia a ilustração correta.



Avança para a **página 108** do manual e lê até à **linha 15**. Após a leitura responde às questões.

6. "Cara senhora, Cabe-nos o dever de a informar da morte do seu irmão, o Sr. Joseph Brand."

Qual a reação da Sr.ª Gage ao receber a notícia? Justifica.

7. O seu irmão deixou algumas das suas coisas à Sr.ª Gage. Assinala com um X as opções corretas.

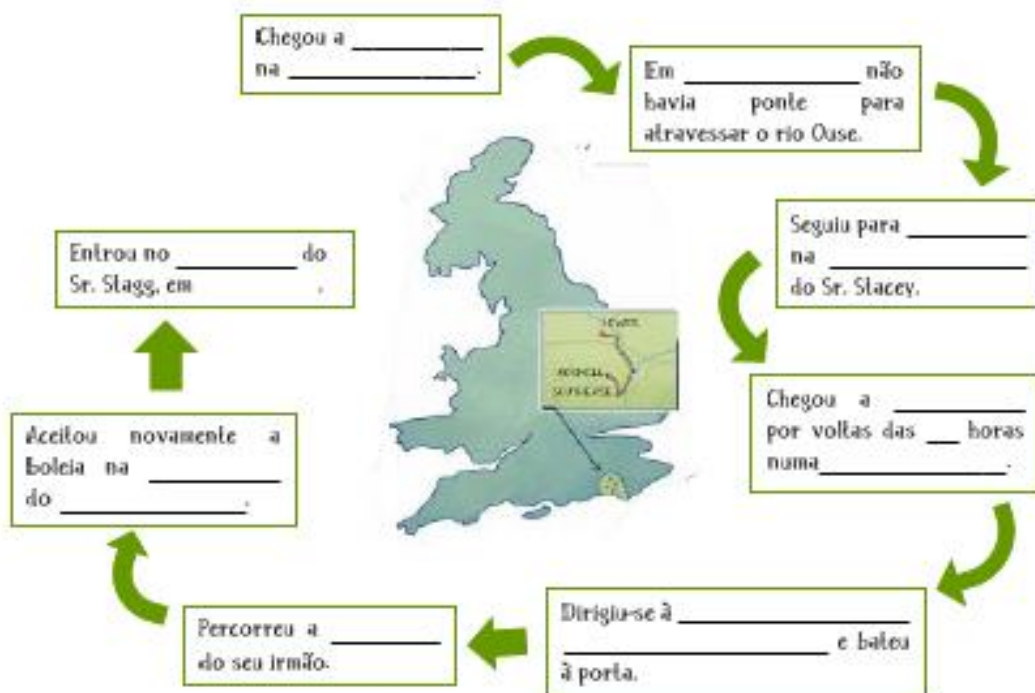
- a) Carrinhos de mão
- b) Mota
- c) Estábulo
- d) Canteiro de alfaces
- e) Casa de habitação
- f) Cavalos
- g) Canteiro de pepinos
- h) 3 mil libras

DURANTE A LEITURA – a primeira viagem



Continua a leitura nas páginas 108 e 109 do manual até à linha 68. Responde às questões.

8. Completa o percurso da Sr.ª Gage na primeira viagem a Rodmell.



9. Apresenta as informações acerca do papagaio, completando o seguinte Cartão de Identidade.

CARTÃO DE IDENTIDADE

Chamava-se _____, Tinha uma voz _____
_____, Estava sempre a dizer _____
_____.

Era grande e _____, Era um pássaro muito
_____, As suas penas estavam _____
_____, Pertencera a um _____
aprendera a falar no _____.



Guião de Leitura da obra *A VIÚVA E O PAPAGAIO*

2

Nome: _____

N.º: _____

Data: _____



Olá! Depois da grande decepção que a Sr.ª Gage teve ao visitar a casa do meu dono, outra nova desilusão irá chegar. Queres descobrir qual? Este guião irá ajudar-te!

Antes de começares, **RELÊ AS SEGUINTE INDICAÇÕES:**



Lê o guião com **atenção** e esclarece todas as **dúvidas** com a professora.

Caso precises de **ajuda** não hesites em pedi-la.

Escreve a **lápiz**, pois pode ser necessário apagar.

DURANTE A LEITURA – chegada ao escritório

Recomeça a leitura na **página 109** do manual. Após a leitura responde às questões.



1. Lê a seguinte frase retirada do texto e responde às questões

“À chegada ao escritório do Sr. Stagg, uma grande desilusão estava reservada para a pobre velhota.”

a) Explica o motivo dessa desilusão.

b) Qual o conselho que o advogado deu à Sr.ª Gage? Justifica com uma frase do texto.

DURANTE A LEITURA – o regresso a Rodmell



Avança para a página 110 do manual. Após a leitura responde às questões.



2. Resolve o crucigrama com palavras-chave que respondam às questões apresentadas.



- | | |
|--|---|
| 1 Onde se encontrava a Sr.ª Gage? | 8 O que não havia daquele lado do rio? |
| 2 Onde se arrastava a viúva? | 9 O que lhe pareceu ser a única coisa a fazer? |
| 3 De quem se lamentava a irmã do Sr. Joseph? | 10 Que doença a atacava? |
| 4 O que fez a senhora rebolar? | 11 Como era o seu estado? |
| 5 O que não conseguia ver à frente do nariz? | 12 Como se sentia a Sr.ª Gage? |
| 6 De quem é que a senhora se lembrou? | 13 O que considerava fazer, entre outras hipóteses? |
| 7 Em que é que a Sr.ª Gage estava metida? | 14 O que ditaria o seu futuro na margem do rio? |

APÓS A LEITURA – as personagens



3. Até agora foram várias as personagens humanas que conheceste. Completa os cartões sobre as mesmas e desenha-as.



Nome: _____	
Informações sobre a personagem:	

Nome: _____	
Informações sobre a personagem:	



Nome: _____	
Informações sobre a personagem:	

Nome: _____	
Informações sobre a personagem:	



APÓS A LEITURA – novas palavras



4. Atendem à seguinte frase e indiquem o significado da expressão sublinhada.

"Chovia a cântaros, mas o Sr. Slagg não insistiu para que ela ficasse, e ela estava transtornada a ponto de não se importar." (linha 86)

CURIOSIDADE

Em português usa-se a expressão está a chover a cântaros, uma designação que se refere a um vaso de barro ou metal, com duas asas, que era próprio para acondicionar ou transportar água. Chover a cântaros é, portanto, sinónimo de chuva tão intensa que parece estar a ser despejada de vários cântaros. Também há quem diga chover a potes...

Retirado do livro "Puxar a Brasa à Nossa Sardinha", de Andreia Vale.



5. Escrevam o significado de cada palavra. Caso seja necessário, consultem o dicionário.

Deveras (linha 78): _____

Consideráveis (linha 80): _____

Trilho (linha 93): _____

Autoavaliação

	Sim	Mais ou menos	Não
• Até agora compreendi como se desenvolve a ação.			
• Consigo identificar os diferentes espaços e momentos da obra.			
• Sou capaz de indicar as personagens da obra.			
• Aprendi novas palavras.			

Anexo L. Plano de Avaliação Individual

Figura L. Plano de Avaliação Individual

Plano de Avaliação Individual Nº

Nome: _____ Nº: _____ Semana de: ___/___/___ a ___/___/___

O que me foi proposto fazer		Fiz sozinho(a)	Fiz com ajuda	Não fiz
Português				
História e Geografia de Portugal				
Total de tarefas				

Avaliação das tarefas realizadas

Cumprir todas as tarefas? SIM NÃO Porquê? _____

Como avalio o meu trabalho? _____

Quais as dificuldades que senti? _____

O que tenho de melhorar? _____

Comentários e sugestões de um colega:

Comentários e sugestões da professora:

Anexo M. Atividades desenvolvidas no 2.º CEB

Figura K1. Cartazes criados em pequenos grupos



Figura K2. Cartaz criado em grande grupo no âmbito da obra “A viúva e o papagaio”



Figura K3. Cartazes de sistematização de conhecimentos

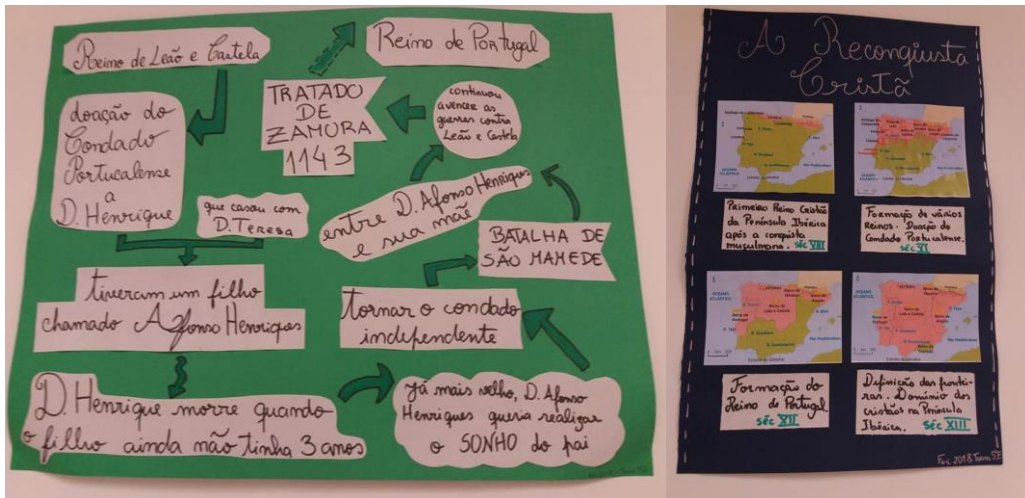


Figura K4. Sistematização de conteúdos em grande grupo no quadro

Lições nº 39 e 40 23/02/18

	Muçulmanos	Cristãos
Religião	Islamismo ^{islão}	cristianismo
Origem	Península da Arábia	Judeia
Deus	Alá	Deus
Livro sagrado	Corão	Bíblia
Local de oração	Mesquita	Igreja
Profeta	Maomé	Jesus Cristo

Anexo N. Questionários de avaliação do PI

Figura N1. Questionário de Avaliação Intermédia do PI

AVALIAÇÃO INTERMÉDIA

Depois de quase três semanas de aulas com a Professora Andreia e com a Professora Juliana, que reflexão fazes deste percurso? Partilha a tua opinião connosco, respondendo às seguintes questões.

	Sim	Mais ou menos	Não
Gostaste das aulas?			
Sentes que aprendeste mais?			
Os materiais e as fichas distribuídas contribuíram para perceberes melhor os conteúdos?			
As tuas dificuldades foram ultrapassadas?			

- Qual a atividade que mais gostaste de realizar até agora?

Porquê? _____

- E a que menos gostaste de fazer?

Porquê? _____

Espaço reservado a sugestões e comentários

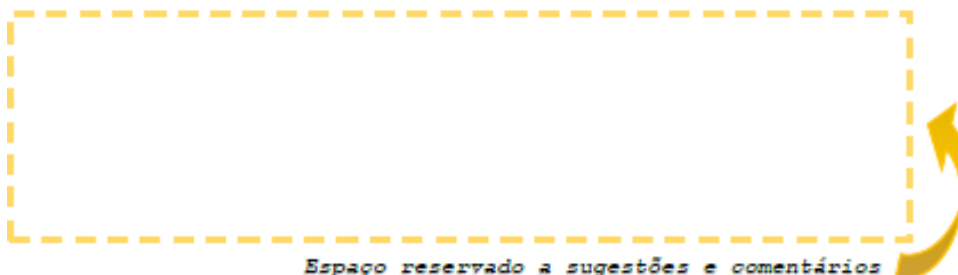


Figura N2. Questionário de Avaliação Final do PI

AVALIAÇÃO FINAL

Depois de dois meses de aulas com a Professora Andreia e com a Professora Juliana, que reflexão fazes deste percurso? Partilha a tua opinião connosco, respondendo às seguintes questões.

	Sim	Mais ou menos	Não
Gostaste das aulas?			
Sentes que aprendeste mais?			
Os materiais e as fichas distribuídas contribuíram para perceberes melhor os conteúdos?			
As tuas dificuldades foram ultrapassadas?			

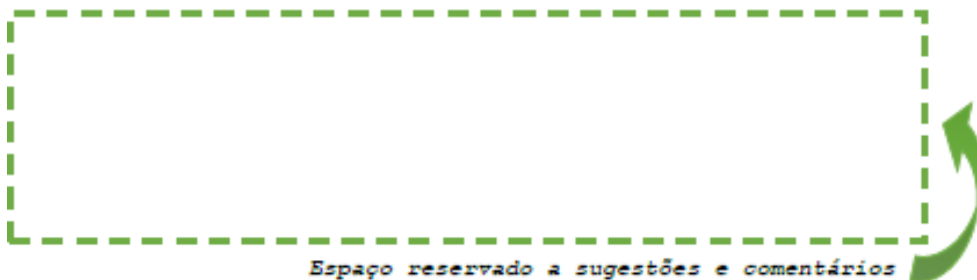
- Qual a atividade que mais gostaste de realizar?

Porquê? _____

- E a que menos gostaste de fazer?

Porquê? _____

Espaço reservado a sugestões e comentários



Anexo O. Avaliação do PI no 2.º CEB

Tabela O1. Avaliação do OG1 na turma A

Objetivo Geral 1: Mobilizar estratégias para a compreensão leitora																					
Turma: B																					
Indicadores		Alunos																			
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1.1. Compreender o assunto de um texto	1.1.1. Identifica o tema de um texto	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	1.1.2. Distingue informação essencial de acessória	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	1.1.3. Resume textos																				
	1.1.4. Ilustra informações de textos em esquemas	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
1.2. Utilizar estratégias de monitorização da compreensão	1.2.1. Antecipa conteúdos a partir de indutores	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	1.2.2. Utiliza estratégias para selecionar informação	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	1.2.3. Identifica palavras desconhecidas e descobre o seu significado	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

Legenda:

Raramente	■
Algumas vezes	■
Frequentemente	■
Não observado	■

Tabela O2. Avaliação do OG1 na turma B

Objetivo Geral 1: Mobilizar estratégias para a compreensão leitora																											
Turma: B																											
Objetivos/Indicadores		Alunos																									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24		
1.1. Compreender o assunto de um texto	1.1.1. Identifica o tema de um texto																										
	1.1.2. Distingue informação essencial de acessória																										
	1.1.3. Resume textos																										
	1.1.4. Ilustra informações de textos em esquemas																										
1.2. Utilizar estratégias de monitorização da compreensão	1.2.1. Antecipa conteúdos a partir de indutores																										
	1.2.2. Utiliza estratégias para selecionar informação																										
	1.2.3. Identifica palavras desconhecidas e descobre o seu significado																										

Legenda:

Raramente	
Algumas vezes	
Frequentemente	
Não observado	

Tabela O3. Avaliação do OG2 na turma A

Objetivo Geral 2: Aplicar categorias temporais que contribuem para o desenvolvimento da noção de tempo histórico																					
Turma: A																					
Objetivos/Indicadores		Alunos																			
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
2.1. Utilizar vocabulário próprio das relações temporais;	2.1.1. Escreve textos expositivos no âmbito da História e Geografia;	Blue	Green	Yellow	White	White	Green	Green	Blue	Green	Blue	Blue	Blue	Green	Green	Green	Blue	Green	Yellow	Yellow	Blue
	2.1.2. Mobiliza, de forma correta, o vocabulário da disciplina.	Blue	Green	Yellow	White	White	Blue	Green	Yellow	Yellow	Blue	Green	Blue	Green	Green	Green	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Blue
2.2. Empregar instrumentos de organização e representação do tempo.	2.2.1. Ordena acontecimentos num friso cronológico;	Green	Green	Blue	Green	Green	Blue	Green	Blue	Green	Blue	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Blue	Green	Green
	2.2.2. Organiza mapas históricos.	Yellow	Green	Yellow	Green	Green	Green	Yellow	Yellow	Green	Green	Blue	Blue	Blue	Green	Blue	Green	Green	Blue	Green	Blue

Tabela O4. Avaliação do OG3 na turma B

Objetivo Geral 3: Desenvolver a autonomia na realização de tarefas individuais e em grupo																									
Turma: B																									
Objetivos/Indicadores		Alunos																							
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
3.1. Desenvolver a autonomia na realização de tarefas individuais e em grupo	3.1.1. Revela autonomia na concretização do trabalho;																								
	3.1.2. Respeita as indicações apresentadas;																								
	3.1.3. Respeita os princípios de cooperação;																								
	3.1.4. Contribui individualmente para a concretização de tarefas e em grupo.																								
3.2. Desenvolver a consciência sobre as suas dificuldades	3.2.1. Avalia o trabalho realizado																								

Anexo P. Avaliação das aprendizagens em Português e HGP – 2.º CEB

No presente anexo é apresentada uma avaliação do desempenho dos alunos, no âmbito das disciplinas lecionadas. Tentou-se, ao máximo, recolher o maior número de dados que possibilitassem avaliar, de forma clara e real, as aprendizagens realizadas, contudo, assumiram-se grandes dificuldades na concretização dessa mesma recolha e, conseqüente, avaliação.

Relativamente à disciplina de **Português**, no momento da diagnose realizada na turma B, foi verificado que, os alunos apresentavam grandes dificuldades ao nível da Leitura e Oralidade. Como tal, no que concerne à Leitura, os resultados obtidos, durante a avaliação formativa (cf. Anexo G), evidenciam grandes melhorias, principalmente ao nível da interpretação de texto, uma vez que, sendo a compreensão leitora um objetivo do PI, foi bastante trabalhado, porém, os alunos continuam a apresentar algumas dificuldades na identificação do tempo e do espaço da ação. Relativamente à Oralidade, um dos objetivos que tentámos trabalhar foi relativo ao enriquecimento do léxico, contudo, houve pouco tempo e oportunidade para investir no desenvolvimento do mesmo. Já no que diz respeito à Gramática, esta área foi marcada pelo trabalho sobre os processos de formação de palavras e consolidação das preposições, verificando-se um maior sucesso na primeira área da gramática, que pode ser explicada pelas estratégias utilizadas na leção das mesmas, refletidas num maior interesse e empenho dos alunos.

Já no que diz respeito à turma B, na área do **Português**, os alunos apresentavam lacunas acentuadas na compreensão leitora e na expressão escrita. Como já referido anteriormente, foram realizadas atividades que atenuassem as dificuldades no âmbito do Português. De acordo com a grelha de avaliação formativa (cf. Anexo H) é possível observar que os alunos obtiveram resultados muito satisfatórios. O grupo da interpretação de texto revela bons resultados que podem ser justificadas pela realização dos guiões de leitura e compreensão que exploravam competências ao nível da interpretação de texto. Relativamente ao grupo da gramática também foram evidentes evoluções, uma vez que se tentou sempre dinamizar os conteúdos gramaticais através de atividades interessantes de carácter lúdico que envolvessem a participação direta dos alunos. No âmbito da expressão escrita salientamos a introdução dos géneros textuais, texto de opinião, texto dramático e notícia explorados sempre de forma dinâmica e motivadora. A título de

exemplo foi a escrita de um texto de opinião que partiu de uma atividade exploratória e os resultados manifestados foram alcançados com sucesso (cf. Anexo H.). Ainda que tenham sido evidenciadas no teste dificuldades ao nível do reconhecimento da estrutura e dos constituintes da notícia, considera-se que os resultados obtidos no geral foram bem conseguidos (cf. Anexo H).

Por fim, no que concerne à disciplina de **HGP**, não foi possível aceder aos resultados do segundo teste, de ambas as turmas, uma vez que, este só se viria a realizar na semana seguinte após o final do estágio. Assim sendo, foram apenas analisados os resultados do primeiro teste, relativos aos conteúdos lecionados pelas estagiárias. Assim, no que diz respeito ao tema “A presença dos Romanos na Península Ibérica”, considera-se, através da análise dos dados recolhidos (cf. Anexo I), que os alunos dominam mais o objetivo relativo à localização temporal do início e fim da conquista romana, apresentando, no geral, bastantes dificuldades que se reflete na média da avaliação da turma. De acordo com os resultados obtidos no teste do grupo do 5.º E, a maioria da turma demonstrou ter apreendido os conteúdos abordados, apresentando resultados bastante razoáveis, com especial enfoque para a questão relacionada com a formação do Condado Portucalense (cf. Anexo J).

O trabalho cooperativo na disciplina de HGP, na turma do 5.ºE, também foi alvo de avaliação e, considera-se que, este alcançou resultados muito positivos (cf. Anexo J). Ao longo das aulas foi possível observar uma evolução gradual ao nível das competências inculcadas no trabalho cooperativo, sendo os indicadores revelados com maior nível de sucesso, a *partilha de material* e o *respeito das regras de trabalho de grupo*. Assim, fazendo um balanço geral, considera-se que, o trabalho realizado contribuiu para o desenvolvimento das competências no âmbito da História.

Anexo Q. Tabela síntese: objetivos e metodologia investigativa

Ciclo	Objetivos	Método	Técnica	Instrumento	Técnica de análise
1.º	<i>A. Caracterizar as concepções de “História” e de “Geografia” dos alunos no 1.º CEB (2.º ano).</i>	Qualitativo	Debate	Diário de registo (notas de campo).	Análise intensiva: análise qualitativa.
		Misto	Inquérito por questionário	Guião de compreensão oral (anexo R) – administração direta	Análise intensiva: análise qualitativa e análise quantitativa de dados qualitativos.
2.º	<i>B. Caracterizar as concepções de “História” e de “Geografia” dos alunos no 2.º CEB (5.º ano).</i>	Quantitativo	Inquérito por questionário	Questionário de administração direta (anexo S)	Análise extensiva: questionários formais
1.º/2.º	<i>C. Analisar as finalidades da aprendizagem da “História” e de “Geografia” reconhecidas pelos alunos do 1.º e do 2.º CEB.</i>	Qualitativo	Debate	Diário de registo (notas de campo).	Análise intensiva: análise qualitativa.
		Quantitativo	Inquérito por questionário	Questionário de administração direta (anexos R e S)	Análise extensiva: questionários formais
1.º/2.º	<i>D. Analisar as metodologias de ensino da “História” e da “Geografia” que, partindo das concepções dos alunos, melhor poderão contribuir para a formação de jovens histórica e geograficamente competentes.</i>	Quantitativo	Inquérito por questionário	Questionário de administração direta (anexos R e S)	Análise extensiva: questionários formais
		Qualitativo	Consulta bibliográfica	Diário de registo / fichas de leitura	Análise intensiva: análise qualitativa.

Anexo R. Guião de Compreensão Oral

GUIÃO DE COMPREENSÃO ORAL

Nome:

Nº:

Data



DEPOIS DE ESCUTARES A HISTÓRIA

1. Gostaste de ouvir a história?



2. Completa as frases:

a. O Infante D. Henrique deu aos escudeiros a missão de _____

_____.

b. Um dos capitães chamava-se _____.

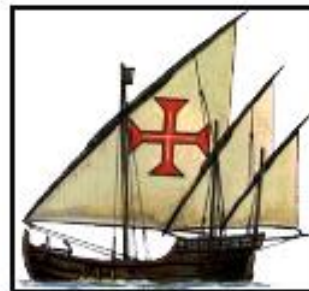
c. A história que ouvi passa-se na ilha da _____.

d. Ao ouvir esta história aprendi que _____

_____.

_____.

3. Observa as seguintes imagens. Nos escreve as letras H (História) ou G (Geografia).



Anexo S. Questionário

QUESTIONÁRIO

Este questionário serve para a Professora Andreia ficar a saber quais as tuas ideias sobre a HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL. Todos os dados que forneceres ao longo do questionário serão confidenciais.

OBRIGADA pela tua participação!

OS TEUS DADOS PESSOAIS

Ano de escolaridade: ___ | Idade: _____ | Sexo: MASCULINO ___ FEMININO ___

LÊ AS SEGUINTES QUESTÕES E RESPONDE.

1. O que é a História?

2. O que é a Geografia?

3. Como é que a História e a Geografia são úteis para a tua vida diária?

4. Na tua opinião, existe alguma relação entre o passado e o futuro?

5. Nas tuas aulas de HGP o(a) professor(a) utiliza diferentes recursos e materiais.

5.1. De que forma é que a História e a Geografia de Portugal foi ensinada nas tuas aulas?

SELECIONA com uma (X) as fontes e estratégias mais utilizadas pelos teus professores.

Imagens	<input type="checkbox"/>
Fotografias	<input type="checkbox"/>
Mapas	<input type="checkbox"/>
Vídeos	<input type="checkbox"/>
Consulta do manual	<input type="checkbox"/>
Textos históricos	<input type="checkbox"/>
Notícias	<input type="checkbox"/>
Histórias	<input type="checkbox"/>
Bandas Desenhada	<input type="checkbox"/>
Visitas de estudo	<input type="checkbox"/>
Pesquisas na internet	<input type="checkbox"/>
Jogos didáticos	<input type="checkbox"/>
Dramatizações/ Teatros	<input type="checkbox"/>
Trabalhos de grupo	<input type="checkbox"/>
Debates	<input type="checkbox"/>
Outras	<input type="checkbox"/> Quais? _____

5.1. Das fontes e estratégias anteriores, indica os três que mais gostas.
