

## Recolha de informação em textos e mapas para a construção de aprendizagens no Estudo do Meio Social no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Ana Isabel Carvalho Rodrigues  
[ana.isa.rod.13@gmail.com](mailto:ana.isa.rod.13@gmail.com)

Maria João Hortas  
[mjhortas@eselx.ipl.pt](mailto:mjhortas@eselx.ipl.pt)

### Resumo

O desenvolvimento de competências de recolha de informação em diferentes fontes para a aprendizagem do Meio Social no 1.º Ciclo do Ensino Básico revela-se fundamental para a formação de alunos histórica e geograficamente competentes. O presente estudo centra-se na análise da importância do uso de textos e de mapas, com alunos de 1.º CEB, para o desenvolvimento de competências de recolha de informação, fundamentais para a aprendizagem da História e da Geografia, nos ciclos seguintes.

83

A informação empírica que, em diferentes momentos do texto, mobilizamos para fundamentar ou exemplificar algumas das afirmações resulta do trabalho desenvolvido durante a Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Na revisão da literatura que inicia este estudo justificamos, num primeiro momento, a pertinência do trabalho em torno de competências de recolha de informação e, num segundo momento, as aprendizagens construídas pelos alunos a partir de atividades que implicam a recolha de informação em textos e mapas.

Os resultados obtidos, analisados a partir das aprendizagens realizadas pelos alunos no 1º ciclo, permitiram corroborar a importância do desenvolvimento de competências de recolha de informação em diferentes fontes, quer para a produção de discursos escritos e orais no Estudo do Meio Social, quer, também, para o desenvolvimento da autonomia na realização do trabalho individual, fundamental na transição para o ciclo seguinte.

**Palavras-chave:** competência; recolha de informação em textos; recolha de informação em mapas.

## Summary

### Collecting information in texts and maps for the construction of learning in of Social Studies of the 1<sup>st</sup> cycle of basic education

The development of skills for collecting information from different sources in Social Studies classes, in the 1<sup>st</sup> cycle of basic education, is fundamental for the formation of competent students of History and Geography. This study focuses on the analysis of the use of texts and maps with students of 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education, in order to develop collecting information skills fundamental for the learning of History and Geography in further cycles.

The empirical information used to support or illustrate some of the statements, is a result of the work developed during the Supervised Teaching Practice Supervised II of the Master in Education for the 1st and 2nd cycle of basic education, of the Lisbon School of Education.

The literature review at the beginning of this study justifies the relevance of collecting information skills and, at a second moment the learning built by students involving the gathering of information in texts and maps.

The results, analyzed from the learning achieved by students of the 1<sup>st</sup> cycle, enhance the importance of developing skills for collecting information from different sources, for the production of written and oral discourse in the study of social environment, and also for the development of autonomy in individual work that is fundamental for their transition to the next cycle.

**Keywords:** competence; collecting information in texts; collecting information in maps.

## Introdução

A reflexão que pretendemos desenvolver no presente artigo versa sobre a importância *das competências de recolha de informação em diferentes fontes para a construção de conhecimentos acerca do Meio Social*.

A opção por esta temática decorreu da experiência vivida com alunos do 2.º CEB, aquando da realização do estágio neste ciclo de ensino<sup>15</sup> e da consciencialização da importância da valorização do trabalho sobre as competências de recolha de informação em diferentes fontes, no estágio realizado no 1.º CEB.<sup>16</sup> Acresce, ainda, o facto de estas competências terem efeitos multiplicadores no desenvolvimento de outras competências, nomeadamente no âmbito do estudo autónomo, permitindo ao aluno tornar-se um sujeito ativo no desenvolvimento da aprendizagem e na construção do saber.<sup>17</sup>

Apesar de não ter sido feito um trabalho sistemático de diagnose, no que concerne à recolha de informação em textos e mapas com a turma de 1.º CEB, que nos permitisse evidenciar a existência de fragilidades na recolha de informação em diferentes fontes no grupo de alunos em causa, os resultados obtidos com a turma de 2.º CEB colocaram em evidência a necessidade de um trabalho sistemático sobre a recolha de informação em textos e mapas, por permitir aos alunos a produção de discursos escritos que traduzem a aquisição de novos conhecimentos sobre o Mundo. Também no decorrer da intervenção em 1.º CEB, mediante a realização de uma atividade de recolha de informação a partir de um texto informativo/descritivo, cujo tema se relacionava com o Estudo do Meio, e de outra atividade de recolha de informação em mapas, constatámos que os alunos revelavam dificuldades. Considerou-se, assim, de grande pertinência implementar na turma um conjunto de atividades que conduzissem ao desenvolvimento das competências de recolha de informação em fontes de natureza diversa.

Além das motivações já apresentadas, que emergiram diretamente das características dos grupos de alunos com os quais trabalhamos, acrescentamos ainda, para justificar a opção por este estudo, os princípios pedagógicos que orientam a nossa intervenção em contextos educativos, sustentados nos ideais da escola construtivista. Reportamo-nos, em particular, ao protagonismo dado ao sujeito, incentivando-o na descoberta de informação, fomentando o *aprender a aprender* e o desenvolvimento da capacidade para realizar aprendizagens significativas por si mesmo, num vasto conjunto de situações e circunstâncias, valorizando a aquisição de estratégias cognitivas de exploração e de descoberta (Dias, 2010).

Apresentado o tema central deste estudo, definimos agora a problemática de investigação que fazemos incidir sobre o desenvolvimento de competências e estratégias de produção escrita e oral, sustentadas na recolha de informação em diferentes fontes: *o desenvolvimento de competências de recolha de informação em diferentes fontes constitui-se como uma*

15 - Este estágio decorreu de outubro a dezembro de 2012.

16 - Estágio realizado nos meses de abril e maio de 2013.

17 - Rodrigues, A. (2013). Prática de ensino supervisionado no 1.º e 2.º ciclo do ensino básico: O recurso a textos e mapas como fontes de informação na aprendizagem do meio social. Relatório de estágio. Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico. Lisboa: Escola Superior de Educação.

*importante mais-valia na produção de discursos escritos e orais no Estudo do Meio Social, concorrendo também para o desenvolvimento da autonomia na realização do trabalho individual, fundamental na transição para o ciclo seguinte.*

Para responder a esta problemática organizamos o texto em três secções: (i) enquadramento teórico; (ii) metodologia; (iii) competências de recolha de informação – apresentação e análise. Na primeira secção do texto procuramos os fundamentos teóricos que permitam esclarecer o conceito de competências de recolha de informação, justificando a sua pertinência para a realização de aprendizagens no âmbito do Estudo do Meio Social, mas também para a formação global do aluno de 1º ciclo; na segunda secção, são apresentados os métodos e técnicas utilizados para a recolha de informação empírica junto dos alunos; na terceira secção são discutidas as concepções teóricas sobre recolha de informação, e recolha de informação em textos e em mapas, procurando uma triangulação com as atividades e as aprendizagens realizadas, no sentido do desenvolvimento das competências de recolha de informações em diferentes fontes e das mais-valias que se podem alcançar noutros domínios do saber ou do desenvolvimento global do aluno.

## 1. Enquadramento teórico

A problemática que acabámos de definir conduz-nos, num primeiro momento, à necessidade de clarificação do conceito de “competências de recolha de informação” que sustenta este estudo, orientando-o na perspetiva da História e da Geografia, ou seja, das competências históricas e geográficas que os alunos devem desenvolver durante o seu percurso no Ensino Básico.

### *Competências de Recolha de Informação*

Numa primeira abordagem, a pertinência do desenvolvimento de competências de recolha de informação em diferentes fontes justifica-se pelo facto de vivermos numa sociedade globalizada onde o acesso à informação, proveniente de fontes diversas, se encontra facilitado. Neste contexto, torna-se importante dotar os alunos de competências que lhes permitam construir o seu conhecimento, de forma autónoma e esclarecida através da síntese de documentos de natureza diversa e/ou de diferentes autores.

Na perspetiva de Dias (2010), o desenvolvimento de competências de recolha de informação revela-se uma mais-valia para os alunos, em relação ao uso do saber, facilitando a mobilização e articulação de diferentes conhecimentos, atitudes e valores que se concretizam na construção pessoal do saber, e permitem alcançar determinados desempenhos, inserindo-se numa lógica de preparação dos alunos para a vida. Em última análise, ser competente é “ser capaz de recorrer ao que se sabe para se realizar o que se deseja” (p. 75). Daí decorre o facto de se esperar que os alunos, à saída do Ensino Básico, desenvolvam a capacidade de pesquisar, selecionar e organizar a informação para a transformarem em conhecimento mobilizável.

A opção pelo desenvolvimento de atividades que alicersem a competência de recolha de informação no âmbito do Estudo do Meio Social advém da própria natureza do conhecimento histórico e geográfico que implica, necessariamente, a análise de diversas fontes. Apesar do tratamento de informação e da utilização de fontes ter uma dimensão transversal ao currículo “são parte integrante da construção do conhecimento histórico, o que torna como fundamental o modo como se interroga e trabalha a informação” (Ministério da Educação, 2007, p. 89). A recolha, análise e comunicação da informação geográfica através da utilização de diferentes tipos de fontes, como textos e mapas, bem como a pesquisa, seleção e organização da informação geográfica, fazem com que o aluno desenvolva a sua capacidade de saber pensar o espaço, graças ao desenvolvimento de destrezas cartográficas.

Para Cardoso (1998) e Roldão (2001), a inclusão da área disciplinar do Estudo do Meio Social no 1.º CEB encontra a sua justificação na necessidade de se consciencializar a criança acerca da realidade em que vive, compreendendo-a e nela intervindo, pelo que a função do professor será, através do recurso a metodologias de observação e experimentação com base em pedagogias ativas, incentivar os alunos a intervir na construção do seu futuro pessoal e social.

Roldão (1997) assume a narrativa enquanto estrutura organizadora de significados e facilitadora da apropriação das matrizes culturais de uma sociedade, encarando-a como veículo cultural privilegiado para a compreensão de significados. Tal leva-nos a considerar as potencialidades da dimensão narrativa na abordagem de conteúdos históricos, desde que a sua exploração didática conduza a processos de compreensão. Desta forma, consegue-se uma análise mais rica e significativa da História enquanto compreensão do mundo e da sociedade.

O grande objetivo da Geografia é desenvolver no indivíduo a competência espacial, graças à possibilidade de sistematização das experiências espaciais vivenciadas por este (Alexandre & Diogo, 1993; Jimenez & Gaité 1996). Aqui se incluem as “capacidades de interpretação e análise dos diferentes fenómenos que ocorrem sobre a superfície” (Alexandre & Diogo, 1993, p. 80), de onde decorre a relevância do mapa enquanto expressão da descrição do território que permite facilitar a comunicação dos resultados de uma investigação geográfica ou como instrumento privilegiado de informação do leitor sobre as relações existentes entre as distribuições geográficas (Jimenez & Gaité, 1996).

Importa referir que o facto de o Estudo do Meio estar na interseção das outras áreas do programa, gera a possibilidade de ser motivo e motor para aprendizagens nessas áreas (Ministério da Educação, 2004, p. 101). São disso exemplo, as aprendizagens necessárias para que o aluno seja competente na recolha de informação num texto com vista ao estudo do Meio Social e o desenvolvimento de aprendizagens fundamentais na área da Língua Portuguesa. Sobre estas últimas Silva, Bastos, Duarte e Veloso (2011) referem que diversos estudos internacionais (PISA 2000 e 2003) e nacionais<sup>18</sup> revelam que “os alunos portugueses manifestam dificuldades significativas na leitura e interpretação de textos informativos” (p. 5), provavelmente pelo facto de o tempo dedicado às modalidades

18 - Estudos preparatórios à elaboração do Programa de Português.

de leitura para informação e estudo ser bastante reduzido, quando comparado com o tempo dedicado à leitura de textos literários.

É neste sentido que o Programa de Português do 1.ºCEB (2009) prevê uma aprendizagem orientada para o “ler para aprender a obter informação e organizar o conhecimento” (pp. 38-39) nos mais diversos domínios, como traduzem diversos descritores de desempenho. A inter-relação existente entre a leitura para obtenção de informação e a explicitação do conhecimento adquirido na escrita, através de um processo de produção textual (Silva et al., 2011), permite compreender de que forma, partindo de um tema relacionado com o Estudo do Meio, é possível promover o desenvolvimento de competências de escrita, na medida em que “a leitura constitui um caminho para se obter uma melhor escrita, por ambas serem, simultaneamente, atividades e processos interdependentes da atividade cerebral” (p. 9). Justifica-se, deste modo, a importância de trabalhar de forma integrada o domínio da leitura e da escrita, nomeadamente no que respeita à recolha de informação em diferentes fontes e à comunicação dessa informação assente na produção de textos a partir da recolha.

Para os propósitos deste artigo, interessa-nos dar enfoque à dimensão da escrita, ainda que esta se relacione com a da oralidade, pois ambas estão intimamente ligadas na aprendizagem da língua (Sim-Sim, 2009). Assim, considerámos relevante criar momentos de escrita, na medida em que é “importante que os alunos compreendam que há uma maneira convencional de escrever” (Martins & Niza, 1998, p. 84). Segundo os mesmos autores, o simples facto de os discentes conversarem uns com os outros sobre a forma de o fazer, fá-los perceber que há uma forma correta de escrita, permitindo a partilha de saberes.

Importa também referir que a escrita surge como um processo transversal à aquisição de conhecimentos em várias áreas curriculares. Como referem Niza, Segura e Mota (2011) “escrever pode servir como veículo para pensar melhor, ao mesmo tempo que permite que os alunos explorem as diversas áreas curriculares e desenvolvam a sua literacia” (p. 16). Desta forma, o ensino da escrita é concebido como “gerador e construtor de todas as aprendizagens curriculares” (Niza et al., 2011, p. 12), o que nos remete para a importância que a escrita assume como “instrumento auxiliar de memória . . . [que] serve para comunicar com os que não estão presentes” (Martins & Niza, 1998, p. 85).

## 2. Metodologia

De acordo com Ludke e Marli (1988), para a realização de uma pesquisa é necessário promover um confronto entre os dados, as evidências, as informações recolhidas sobre o assunto e o conhecimento teórico a seu respeito.

Motivado por fragilidades detetadas nos alunos do 2.º CEB, aquando da intervenção neste ciclo de ensino, a opção pela construção de um olhar reflexivo em torno das potencialidades de *recolha de informação em textos e mapas*, decorre do trabalho desenvolvido durante a intervenção educativa no 1.º CEB e do contacto com as fragilidades dos alunos na mobilização desta competência.

Perante a situação identificada, foi desenhado um processo de intervenção que, tendo em conta as características do grupo com quem trabalhávamos e, em particular, as potencialidades, colmatasse as fragilidades manifestadas, o que sustentou uma parte importante das experiências de aprendizagem vividas no âmbito do Estudo do Meio.

Tal como refere Ketele e Roegiers (1993), “é raro que um único método de recolha de informações permita por si só fornecer toda a documentação necessária” (p. 38). Neste sentido, o processo de intervenção contou com momentos de avaliação intermédia, que tomaram em consideração, não só a análise das produções dos alunos, mas também da observação do seu desempenho e das suas interações mediante as tarefas propostas em sala de aula. Tal permitiu um conjunto de análises qualitativas, posteriormente registadas em grelhas. Os resultados obtidos foram selecionados e, a partir destes, construídos gráficos que suportaram as avaliações finais, tendo em conta o objetivo definido.

Segundo Bell (2004), o produto da recolha de dados é posteriormente analisado, de acordo com os objetivos previamente definidos, servindo assim como fundamento para formulação de conclusões. Desta forma, a análise comparativa das grelhas diagnósticas com as grelhas intermédias e finais, relativas às aprendizagens realizadas pelos alunos, permitiu-nos aferir o nível de consecução dos objetivos definidos

Esta reflexão implica, num primeiro momento, uma clarificação sobre o conceito de *recolha de informação* justificando também a opção pelas diferentes fontes escolhidas. Num segundo momento, o enfoque sobre a recolha de informação nas referidas fontes: textos e mapas. Posteriormente, partindo da revisão bibliográfica realizada sobre o conceito em causa e das experiências vividas na prática pedagógica, pretendemos justificar a relevância do desenvolvimento desta competência nos alunos do 1.º CEB no âmbito do Estudo do Meio Social.

### 3. Competências de recolha de informação: apresentação e análise

O desenvolvimento deste tema não pretende advogar que os alunos concretizem exatamente todos os procedimentos do método científico ou procedam à recolha de informação estritamente através dos instrumentos que o referido método preconiza. Pretendemos antes demonstrar, como defende Souto González (1999), que é possível estabelecer um paralelismo entre o processo de aprendizagem e o processo de investigação, mantendo as necessárias diferenças que decorrem da adequação didática do método científico à faixa etária dos alunos e às suas competências. É importante que a construção de qualquer tipo de estudo/investigação, independentemente do sujeito ou das finalidades que o orientam, seja pautado por “qualidades de autenticidade, de curiosidade e de rigor” (Quivy & Champenhoudt, 1998, p. 20).

O trabalho realizado com o grupo de alunos obedeceu a estes três princípios na medida em que: os textos finais foram produzidos pelos grupos de trabalho (ainda que com o apoio e correção do professor); o tema emergiu da curiosidade e dos interesses dos alunos (foi votado pela turma), e a qualidade científica dos documentos que serviram de base às

aprendizagens foi assegurada.

### *Recolha de informação*

A recolha de informação sobre uma determinada temática alicerça-se num conjunto de motivos diversos relacionados com a aprendizagem, mas também com questões da vida quotidiana. Assim, “somos levados a procurar informação quando desejamos compreender mais de perto uma dada situação . . . para fazer uma escolha, tomar uma decisão . . . para circunscrever um fenómeno” (Ketele & Roegiers, 1993, p. 13). Tal permite-nos compreender que “todo e qualquer plano de investigação . . . implica uma recolha de dados originais por parte do investigador” (Coutinho, 2011, p. 99). Importa, assim, esclarecer o que entendemos por recolha de informação.

Partindo da articulação das definições dadas por Ketele e Roegiers (1993) e Quivy e Champenhoudt (1998), podemos assumir a recolha de informação como um processo organizado com uma finalidade específica, orientado para a obtenção de novos conhecimentos através da reunião de informações válidas em diversas fontes. A sua concretização depende da aplicação de instrumentos de recolha de informação que irá variar em função da natureza da observação (direta/indireta) e da fonte. Tal como sugerem os autores referenciados, antes de optar por um método de recolha de informação é fundamental assegurarmo-nos da sua pertinência face aos objetivos específicos do trabalho a desenvolver.

Visto que as informações que pretendíamos que os alunos recolhessem se relacionavam com investigação em Ciências Sociais (evolução dos meios de transporte em Portugal), optámos por trabalhar com estes o método de pesquisa documental em fontes de informação bibliográfica (textos) e cartográfica (mapas). Na investigação em Ciências Sociais, recorre-se a documentos por razões distintas, das quais nos interessa salientar a procura de informações úteis para estudar um determinado objeto (Quivy & Champenhoudt, 1998).

“O estudo bibliográfico também é indispensável quando elaboramos estudos históricos. Não há outro modo, em geral, de nos inteirarmos dos factos passados” (Vilelas, 2009, p. 124), o que o torna um método adequado para a análise de mudanças e do desenvolvimento histórico dos fenómenos sociais. Assim, a utilização de fontes históricas revela-se necessária se pretendermos “efetuar um ensino ativo, inteligível e capaz de desenvolver capacidades e competências” (Proença, 1992, p. 126) nos alunos, que se relacionam com o trabalho de análise dessas mesmas fontes.

Por outro lado, a leitura de mapas permite perceber a distribuição dos fenómenos na superfície terrestre, as suas variações e heterogeneidade no território. Deste modo, é possível compreender as interdependências entre o Homem e o meio, bem como as consequências dessa interação (Alexandre & Diogo, 1993). Daí decorre a pertinência da atividade centrada na análise comparativa de mapas que permitam aos alunos compreender a evolução dos meios de transporte em Portugal.

Para seleccionar a informação pertinente contida em qualquer um destes documentos é necessário realizar “um tipo de leitura discriminatória, que nos permita deter-nos em aspetos essenciais e rever sumariamente os restantes” (Vilelas, 2009, p. 125), aspeto que retomaremos

mais à frente

Após a definição do método de recolha de informação, é necessário debruçarmo-nos sobre o instrumento que nos vai permitir recolher os dados da investigação. Segundo Vilelas (2009), este recurso a que o investigador pode recorrer para conhecer os fenómenos e extrair deles informação poderá tomar a forma de uma ficha ou outros materiais pedagógicos semelhantes, que permitam extrair aspetos concretos que pareçam relevantes para a investigação.

Para simplificar o processo de recolha de informação, visto ser a primeira vez que os alunos o realizavam com o intuito de adquirir novos conhecimentos autonomamente, os instrumentos de recolha foram construídos pelo docente, sob a forma de guiões de perguntas, orientando-os para as informações essenciais presentes nos textos e mapas. Deste modo, ficou assegurado que o instrumento a utilizar na investigação garantia a qualidade informativa dos dados recolhidos (Coutinho, 2009). A construção cuidadosa destes instrumentos justifica-se pelo facto de assumirmos que da qualidade das questões que os constituem dependerá a qualidade da informação recolhida pelos alunos, uma vez que estas “determinam o tipo de informação que obteremos e o uso que dela poderemos fazer” (Quivy & Champenhoudt, 1998, p. 185).

Não se tratando de observação direta, a recolha de informação em documentos escritos (textos) ou pictóricos (mapas), levanta problemas específicos como a viabilidade e fiabilidade dos dados recolhidos, condições necessárias para assegurar a qualidade científica dos estudos (Ketelle & Roegiers, 1993; Quivy & Champenhoudt, 1998; Coutinho, 2011). Neste sentido, torna-se importante “controlar a credibilidade dos documentos e das informações que eles contêm, bem como a sua adequação aos objetivos e às exigências do trabalho de investigação” (Quivy & Champenhoudt, 1998, p. 202). Assim, procurámos textos e mapas cujas fontes servissem o propósito investigativo e que fossem fidedignas: manuais escolares, folhetos de museus, sítios da Internet (Comboios de Portugal, Museu do Ar, TAP, Agências de Viagens). Partindo das fontes por nós consultadas, fizemos uma primeira seleção da informação e construímos textos com uma linguagem simplificada, complementados por glossários que permitissem aos alunos apropriarem-se de novos vocábulos, facilitando a compreensão da leitura. Orientaram a produção destes textos os critérios de autenticidade e clareza das informações contidas.

Os alunos não fizeram uma pesquisa exaustiva de documentos, mas antes usaram os textos por nós disponibilizados, a partir dos quais selecionaram a informação pertinente para responderem às questões do guião de recolha de informação, tratando-se assim de uma análise por amostragem (ou por seleção).

Importa referir que os mapas consultados pelos alunos não foram construídos pelos professores, apenas foi acrescentado o título e a rosa-dos-ventos àqueles que não possuíam estes elementos.

Nos próximos pontos, iremos refletir mais detalhadamente sobre a recolha de informação em textos e mapas e a sua articulação, por entendermos, tal como Jiménez e Gaité (1996), que a relação entre estas duas fontes documentais se centra no enriquecimento e complementaridade entre ambas, na medida em que, analisadas conjuntamente,

permitem construir uma visão mais rica e completa da realidade social que é objeto de estudo.

#### *Recolha de informação em textos*

Como já foi profusamente discutido, é hoje comumente aceite que a leitura é indispensável para atingir o sucesso nos mais variados aspetos da vida de um cidadão, pois permite aceder à informação escrita e, conseqüentemente, expressarmo-nos eficazmente através da mesma.

Para Sim-Sim (2007), “ler é a construção do significado de um texto escrito e aprender a compreender textos é o grande objetivo do ensino da leitura” (p. 7), no qual o ensino da decifração é apenas a fase inicial do ensino da leitura. Este tem como objetivo fundamental permitir que o aluno compreenda aquilo que lê de forma a poder aceder à informação e ao significado do que é lido. Desta forma, podemos assumir que quanto melhor se compreender um texto, mais facilmente se poderá selecionar a informação importante a reter sobre a temática a que se refere.

Os textos que construímos para trabalhar a competência de recolha de informação com o grupo de alunos surgiram de situações concretas vivenciadas no decorrer do processo de ensino e aprendizagem. Os que foram utilizados no projeto de trabalho sobre a evolução dos transportes em Portugal decorreram do interesse demonstrado pelos alunos em saber mais sobre este tema. Estas opções didáticas encontram fundamento no defendido por Silva et al. (2011)

competências em leitura desenvolvem-se de forma mais consistente quando os professores recorrem a contextos de ensino e aprendizagem que coloquem o aluno perante tarefas claras e concretas, orientadas para propósitos com sentido (p. 12).

O Programa de Português do Ensino Básico (2009) prevê que, no final do 1.º CEB, os alunos sejam capazes de “ler diferentes tipos de texto e em suportes variados para obter informação” (p. 26). Uma das finalidades de leitura distinguidas neste documento é o “ler para aprender (aprender a ler, obter informação e organizar conhecimento)”, que será abordado neste ponto.

Trata-se de uma leitura para informação detalhada. Implica localização, seleção e organização de informação, obrigando a recorrer a estratégias diversas para gestão da informação de acordo com o objetivo em vista: adquirir conhecimentos para o próprio ou documentar-se para divulgar a informação junto de outros (Silva et al., 2011, p. 10).

Daqui se compreende que para se recolher informação de um texto é necessário socorrer-mo-nos de estratégias que deverão ser alvo de ensino explícito por parte do professor, com vista à “construção da autonomia do aluno enquanto leitor e construtor de sentidos”

(Silva et al., 2011, p. 7)

Os mesmos autores entendem como estratégias de leitura os “procedimentos ou atividades escolhidas para facilitar o processo de compreensão” (2011, p. 8). Consoante a tipologia textual, o leitor deverá mobilizar as estratégias de compreensão adequadas que, no caso do texto informativo, serão: o questionamento sistemático sobre o texto, o ensino de vocabulário específico nele presente, a compreensão da sua estrutura e o resumo da informação nele contida (Giasson, 1993; Sim-Sim, 2007).

No domínio da História, a este propósito, Cooper (2002) considera como boa fonte histórica toda aquela que comunica informação e suscita questões sobre o passado, pelo que assumimos os textos por nós produzidos como fontes secundárias, suscetíveis de questionamento sistemático por parte dos discentes.

Para o aprofundamento do conhecimento sobre a temática do texto, Sim-Sim (2007) sugere que tal seja feito em pequenos grupos de trabalho, com o recurso a um “Roteiro de Leitura do Texto” previamente elaborado pelo professor e cujas fontes de informação deverão ter sido previamente selecionadas. Este roteiro entende-se como instrumento de recolha de informação, na medida em que permite aos alunos retirar a informação pertinente presente no texto.

Tendo estes pressupostos em atenção, a fase de pesquisa do projeto de trabalho baseou-se em textos e respetivos guiões de recolha de informação disponibilizados aos vários grupos de alunos. O recurso aos referidos guiões permitiu orientar os alunos neste tipo de trabalho, ajudando-os a perceber quais as informações mais relevantes a retirar dos textos.

93

Giasson (1993) refere que a generalidade dos alunos apresenta maior dificuldade em compreender os textos informativos, pois estes contêm muitas vezes um conteúdo não-familiar, conceitos novos, frases longas e estruturas sintáticas complexas, pelo que, uma das estratégias a desenvolver para a sua compreensão será o ensino do vocabulário específico nele presente (Sim-Sim, 2007).

A experiência de estágio na disciplina de História e Geografia de Portugal – 2.º CEB, e o desempenho menos positivo observado durante uma atividade de recolha de informação em textos, devido à presença de conceitos desconhecidos, fez com que compreendêssemos a necessidade de incluir uma lista de vocabulário específico das áreas da História e das Ciências da Natureza nos respetivos textos. A relevância desta ferramenta reflete-se no desempenho do grupo de alunos em diferentes atividades de recolha de informação. Quando continham um glossário com vocabulário específico, os alunos conseguiam um desempenho mais positivo.

Para Wilson e Anderson, a inclusão de conceitos de diversas áreas curriculares nos textos apresentados aos alunos é de cabal importância:

para que os alunos se tornem leitores competentes, é preciso que o programa

escolar seja rico em conceitos de todo o tipo: história, geografia, ciência, arte, literatura...qualquer conhecimento adquirido por uma criança poderá eventualmente ajudá-la a compreender um texto (Giasson, 1993, p. 28).

Daí decorre a preocupação de, ao longo da intervenção, diversificar as temáticas abordadas nos textos disponibilizados aos alunos. Assim, procurámos apresentar-lhes textos relacionados com a História (história e evolução dos meios de transporte em Portugal) e as Ciências Naturais (descrição das espécies animais), de modo a desenvolverem vocabulário próprio destas áreas disciplinares.

A segunda fase do projeto de trabalho sobre a evolução dos transportes em Portugal pressupunha a realização de um resumo a partir da informação recolhida nos textos. Importa salientar que, anteriormente, já tinham sido abordadas com o grupo as regras do resumo e realizada uma atividade de resumo a pares de texto narrativo, pois, segundo Giasson (1993), este é mais facilmente resumido por alunos mais novos.

A dimensão reduzida e a estrutura e linguagem claras dos textos propostos justificam-se pelo facto de, como salienta a mesma autora, no 1.º CEB os alunos conseguirem efetuar um determinado resumo se o texto for curto e se as ideias principais estiverem corretamente postas em relevo.

A dificuldade em resumir compreende-se, na medida em que resumir um texto revela que o leitor, além da compreensão, tem capacidade para avaliar a sua informação (Giasson, 1993). Viana (2009) apresenta como dificuldade acrescida a passagem de um processamento *micro*, para um processamento *macro* textual.

No que respeita à utilização da estrutura do texto informativo como estratégia para a sua compreensão, Richgels et al. revelam existir uma relação entre a sensibilidade à estrutura do texto e o tipo e quantidade de informações lembradas (Giasson, 1993, p. 163).

Daí decorre a importância de os alunos desenvolverem a habilidade de se servirem da estrutura do texto para o interpretar e retirar dele as informações pertinentes. O objetivo é, segundo Horowitz, que utilizem a estrutura para melhor compreenderem o texto, donde identificar a estrutura deve ser um meio para melhor o compreender (Giasson, 1993).<sup>19</sup>

Esta última estratégia foi a que nos mereceu um menor investimento, não só por ser a de mais difícil concretização, mas também por ser aquela cujos resultados demoram mais tempo a manifestar-se, o que torna necessário um trabalho mais sistemático e duradouro, que não nos foi possível realizar.

Para além da importância de que se reveste o ensino de estratégias para a compreensão de textos, não podemos ignorar a existência de outras condicionantes. "O leitor aborda a atividade de leitura com as estruturas cognitivas e afetivas que lhe são próprias" (Giasson, 1993, p. 25), pelo que os conhecimentos e interesses que um aluno possui serão

<sup>19</sup> - Segundo a classificação dos textos informativos sugerida por Meyer, aqueles que apresentámos aos nossos alunos enquadram-se nas categorias de "descrição" e "enumeração/sequência", considerados por Richgels os mais acessíveis no que respeita à complexidade da estrutura (cit in Giasson, 1993, p. 165).

mobilizados no decurso de uma determinada leitura, pois este direciona as suas estruturas cognitivas (sobre a língua e o mundo) e afetivas na leitura e compreensão de um determinado texto.

É aqui que se joga o papel fundamental da motivação e dos conhecimentos *a priori*, como fatores que condicionam a compreensão de um texto: o grau de afinidade entre o tema de um texto e os interesses do leitor fará variar a sua motivação pelo mesmo.

Segundo Giasson (1993), a falta de interesse e motivação dos alunos mediante o género textual informativo, justifica as maiores dificuldades em compreendê-lo e em identificar a informação pertinente. Tal pode ser ultrapassado permitindo-lhes trabalhar em grupo para melhorarem a compreensão de um texto e conseguirem retirar mais informação, como se verificou no desenrolar do projeto de trabalho concretizado pela turma (a evolução dos transportes em Portugal).

Um estudo realizado pela autora supracitada revela que “os alunos que possuem conhecimentos mais profundos sobre um assunto compreendiam melhor a informação contida num texto sobre esse assunto, a retinham melhor” (p. 219). Assim, o seu estudo corrobora as conclusões de Homes e Johnston: “os alunos com conhecimentos anteriores mais desenvolvidos retêm mais informações e compreendem-nas melhor” (Giasson, 1993, p. 27).

Tal como sugerem Hommet e Janneau (2009), a utilização de documentos permite ao aluno aperceber-se da especificidade da História (dimensão espacial e temporal) e formá-lo, progressivamente, sobre o objetivo da mesma, alimentando o seu espírito crítico e tornando o ensino da História mais significativo.

95

Podemos afirmar que “uma boa parte do nosso ensino da compreensão consiste em levar o aluno a extrair o que é importante num texto . . . identificar as ideias importantes e a habilidade para resumir” (Giasson, 1993, p. 130). Contudo, tais capacidades desenvolvem-se gradualmente, pelo que o desejável é que se sensibilize progressivamente os alunos para estas noções e que se ajustem as exigências das atividades às capacidades próprias da sua faixa etária.

Um professor que queira trabalhar ativamente com os seus alunos a compreensão da leitura, deverá optar por um modelo de ensino explícito de estratégias que lhes permitam compreender a ideia principal de um texto e/ou escrever resumos, para que recolham a informação essencial que ele contém que, por sua vez, poderá ser mobilizada noutras áreas disciplinares e em novas situações.

Podemos, assim, concluir que ler para aprender tem como finalidade explícita “compreender e transmitir novos conhecimentos a partir do estudo aprofundado de um determinado tema” (Martins & Niza, 1998, p. 200).

#### *Recolha de informação em mapas*

Alexandre e Diogo (1993) afirmam que à semelhança de qualquer outro conteúdo

abordado na escola

a expressão gráfica tem de ser objeto de um longo processo educativo, que, atendendo ao desenvolvimento intelectual global do indivíduo, vá aproveitando as suas cada vez maiores facilidades de abstração e de concetualização (p. 80).

No entanto, Porto (2001) salienta que a sofisticação das técnicas e representações utilizadas na cartografia trouxe alguns inconvenientes na utilização didática do mapa, na medida em que muitos professores se sentiam inseguros quanto às suas capacidades de leitura e interpretação de um instrumento altamente técnico. No entanto, a retoma da utilização da cartografia no ensino desde 1990, permitiu “um ensino que busca transmitir uma visão crítica da sociedade ao analisar o espaço por essa ocupado e transformado” (Porto, 2001, p. 33).

Apesar da utilização do mapa no ensino ter sido feita, sobretudo, como recurso para reforçar a memória, a conceção que fazemos das competências cartográficas deve estar de acordo com o que perspetivamos sobre o seu ensino. Assim, se assumimos que o Estudo do Meio deve ter como função educativa ajudar a compreender o mundo para poder transformá-lo, os mapas serão vistos como instrumentos que facilitam uma leitura crítica e analítica da realidade (Masachs, Casares & Fernández, 1997).

Para Catling a capacidade de leitura de mapas

implica que a criança seja capaz quer de compreender a estrutura espacial do ambiente que a rodeia, quer de proceder à leitura e interpretação de mapas já elaborados, mesmo que estes tenham sido preparados e simplificados para ela (Alexandre & Diogo, 1993, p. 81).

Souto González (1999) e Masachs et al.(1997) referem que alguns autores consideram o trabalho com mapas demasiado exigente para as crianças do 1.º CEB, pois requer um pensamento de nível lógico-formal, enquanto estas ainda se encontram no estágio lógico-concreto. Porém, importa salientar que os estádios psicológicos de Piaget são uma orientação e não uma condicionante, pois temos de ter em atenção a influência do ambiente social onde se desenvolvem as vivências e consequentes aprendizagens dos alunos.

O facto de termos optado por apresentar ao grupo mapas já elaborados, prende-se com a sua definição enquanto documento informativo que deve ser o mais claro e preciso possível, de modo a comunicar com clareza a informação, constituindo-se como um recurso eficaz do conhecimento científico (Porto, 2001; Masachs, Casares & Fernández, 1997).

Segundo Simielli, é mais fácil os alunos tirarem conclusões de um mapa (abstraírem

interpretações, análises e sínteses) se já tiverem sido “alfabetizados cartograficamente”, o que implica uma sequência didática estruturada e pensada (Porto, 2001). Sustentando-nos neste autor e apercebendo-nos das fragilidades do grupo no que respeita às destrezas cartográficas, considerámos de cabal importância realizar uma atividade orientada em pequenos grupos sobre a distribuição nacional de algumas atividades económicas. Tal trabalho antecedeu o projeto sobre a evolução dos transportes, na medida em que este, pelas características subjacentes à metodologia de projeto, requeria uma maior autonomia por parte dos discentes.

Começámos por explorar a localização com recurso aos pontos cardeais e à distinção Litoral/Interior (proximidade do Oceano e de Espanha, respetivamente), para posteriormente conduzir os alunos na descrição da distribuição das respetivas atividades económicas no território nacional. Deste modo, fomos ao encontro do sugerido por Bale (1999), quando afirma que, cerca dos 8 anos, deve iniciar-se o trabalho com a bússola, fazendo referência aos quatro pontos cardeais, e aplicar o uso da direção a atividades simples.

Ao assumirmos que a “competência em uso de técnicas cartográficas adequadas são objetivos possíveis de pequenas investigações que se podem desenvolver na sala de aula” (Souto González, 1999), defendemos a relevância da análise comparativa de mapas, que permitisse aos alunos compreenderem a evolução dos transportes no território nacional. Na mesma perspetiva, Ribeiro (2012) defende que na elaboração de qualquer trabalho geográfico, depois da pesquisa bibliográfica, o mais importante é a leitura e interpretação do mapa, retirando dele todos os ensinamentos geográficos que comporta.

97

Foi nesta ótica que pensámos a utilização de mapas temáticos<sup>20</sup> como recurso complementar da pesquisa bibliográfica realizada para o referido projeto de trabalho.

A leitura e consequente recolha de informação em mapas devem iniciar-se com um trabalho de localização e análise (o aluno localiza espacialmente e analisa o fenómeno), a que se segue a correlação (o aluno compara duas ou mais ocorrências) e que termina com a redação de uma síntese (depois de localizar, analisar e correlacionar os espaços e temas trabalhados o aluno faz uma síntese geral). Este encadeamento permite formar, no final do processo de trabalho, alunos leitores críticos de mapas. Com este intuito, e respeitando as linhas orientadoras descritas, idealizámos a consecução do projeto de trabalho sobre os transportes no que respeita à leitura de mapas, bem como a construção dos respetivos instrumentos de recolha de informação.

Poderemos questionar até que ponto fornecer produtos cartográficos já elaborados aos alunos lhes permitirá desenvolver um olhar crítico sobre os mapas. No entanto, importa salientar que os grupos de trabalho tiveram de realizar uma análise comparativa de dois mapas sobre a evolução do mesmo meio de transporte, permitindo-lhes pensar a sua evolução e escrever sobre ela. Nesta linha, Simielli afirma que o aluno pode tornar-se um leitor crítico de mapas, mesmo que estes sejam produtos cartográficos já elaborados, desde que siga os três níveis de leitura sugeridos anteriormente (Porto, 2001).

---

20 - Por mapa temático entende-se aquele que “representa, sobre um fundo mais ou menos simplificado . . . fenómenos localizáveis de qualquer natureza, qualitativos ou quantitativos” (Dias, 1993, p. 20)

Importa salientar que nas duas atividades acima descritas (análise da distribuição das atividades económicas pelo território nacional e projeto de trabalho sobre a evolução dos transportes em Portugal), recorreremos a mapas de pequena escala, apesar de sabermos que, como afirma Bale (1999), devemos começar a educação geográfica recorrendo a mapas de grande escala (ex. Bairro). Porém, Masachs et al. (1997) justificam a utilização de mapas de pequena escala, quando a intenção é analisar a dispersão e/ou a magnitude de um determinado fenómeno, conferindo aos alunos uma visão de conjunto.

Bale (1999) refere que, no meio circundante à escola, existe um manancial de dados passíveis de serem recolhidos e analisados, com vista à exploração de conceitos e situações geográficas. Suportando-nos neste ponto de vista, e após constatarmos que a generalidade dos alunos conseguia traçar um itinerário num mapa, decidimos avançar para um trabalho geográfico no meio envolvente à escola, que permitisse aos alunos compreender “os traços com que o Homem vinca a fisionomia das paisagens” (Ribeiro, 2012, p. 73), através da construção em grande grupo de um mapa funcional e posterior análise.

Este trabalho decorreu da realização de atividades do manual acerca do comércio e dos produtos, na sequência das quais, os alunos contactaram com comerciantes do meio local, concretizando o sugerido no Programa Nacional do Ensino Básico (2004), que prevê que o aluno deve “contatar, observar e descrever diferentes locais de comércio” (p. 121). Ao fazer o levantamento das atividades do meio envolvente, “ajudamos a entender o espaço próximo como reflexo das atuações humanas” (Souto González, 1999).

Para tal, concebemos uma sequência didática que permitisse aos alunos, através da exploração do meio, construir um mapa e dele retirar a informação necessária, pois, “qualquer trabalho de geografia . . . deve poder levar à elaboração de mapas representativos das modalidades de factos que aí se observam” (Ribeiro, 2012, p. 74). O autor sugere que a melhor forma de familiarizar os alunos com os mapas será “levá-los para o campo e fazê-los localizar no mapa o que veem no terreno e vice-versa” (Ribeiro, 2012, p. 73).

Assim, realizámos duas vezes o percurso no meio local, com os alunos organizados em grupos. Após a apresentação de uma imagem de satélite e do mapa da área envolvente à escola e da explicação dos objetivos das atividades, os alunos procederam ao registo dos locais de comércio e serviços por onde passaram, através de uma lista de verificação e, num segundo momento, fizeram o levantamento funcional do meio envolvente à escola que partilharam com todo o grupo à chegada à sala. Assim, “a partir das técnicas de aprendizagem espacial, o aluno pode ser colocado perante situações quotidianas desencadeadoras da aquisição de conceitos . . . desenvolvendo uma atitude de sistematização das suas observações” (Souto González, 1999). Foi desta atitude de sistematização da realidade observada que surgiu a necessidade de redigir um texto que permitisse aos alunos sintetizar a informação representada no mapa funcional, ampliando os seus conhecimentos sobre o meio local.

Visto que, nestas idades, a cor tem uma grande importância, a construção deste Mapa Funcional não só resultou muito bem em termos visuais, facilitando a sua leitura, como ainda suscitou o reforço da compreensão da legenda como elemento que traduz o conteúdo

do mapa (Masachs, Casares & Fernández, 1997). Esta atividade foi feita em grande grupo, registrando-se um grande empenho por parte de todos e observações bastante pertinentes que concorreram para a redação de um texto ilustrativo das atividades económicas do território envolvente à escola.

Através destas atividades, os alunos puderam construir uma imagem do espaço quotidiano a partir de experiências concretas, utilizando técnicas de trabalho de uma forma contextualizada (Souto González, 1999).

Ao assumirmos, tal como Masachs et al. (1997), como função do mapa o armazenamento de informação, compreendemos que esta pode ser lida e recolhida com o intuito de gerar novos conhecimentos, o que remete para o desenvolvimento de um modelo ativo de ensino-aprendizagem, utilizando o mapa como meio de fomentar a aprendizagem por descoberta. Graças à metodologia adotada e às atividades realizadas para o trabalho da competência de recolha de informação em mapas, foi possível verificar a evolução dos alunos neste domínio.

Também Porto (2001) afirma que a utilidade do mapa não se esgota nas possibilidades de localizar geograficamente um fenómeno, é preciso saber extrair as interpretações e análises que este permite, levando os alunos a “usar a cartografia dos mapas temáticos como instrumento de análise do espaço geográfico” (p. 30).

Podemos, assim, concluir que o desenvolvimento da competência de recolha de informação em mapas permite compreender o sentido de relação homem/meio e as suas implicações nas vivências sociais e económicas dos indivíduos e das sociedades (Roldão, 2001). A pertinência da sua abordagem justifica-se assim por proporcionar aos alunos situações didáticas que visem o desenvolvimento da capacidade de articular e relacionar diferentes saberes e conhecimentos que podem ser mobilizados e traduzidos em performances.

Em síntese, o desenvolvimento da capacidade de leitura e interpretação de diferentes documentos, e o conseqüente desenvolvimento de competências de recolha de informação, permitirão redigir, de modo fundamentado, documentos que traduzam a aquisição de novos conhecimentos ou novas visões de um problema.

Tal capacidade implica sempre uma construção pessoal do sujeito, na medida em que “exige integração e mobilização de conhecimentos, processos e predisposições que, ao incorporarem-se uns nos outros, vão permitir ao sujeito fazer, pensar e apreciar” (Dias, 2010, p. 74).

A este propósito, Cachinho (2002) refere a importância da Geografia na formação de crianças e jovens, como forma de aplicação do método científico na análise e resolução dos problemas sociais e ambientais.

O recurso a documentos cartográficos na análise do Meio Social visa fomentar o crescimento dos alunos enquanto cidadãos e leitores críticos “que saibam ler o mapa além da sua representação, utilizando-o como ferramenta para refletir o espaço

e a complexidade de fenómenos que o movimentam” (Porto, 2001, p. 33). Perante a informação recolhida nos mapas temáticos, o aluno poderá produzir textos “que serão utilizados como ferramentas para discutir os temas trabalhados nos mapas e como resultado da capacidade de raciocínio, leitura e interpretação dos alunos” (Porto, 2001 p. 34).

“Ler é aceder ao conhecimento através da reconstrução da informação contida no texto” (Silva, 2011, p. 6), desta forma, o leitor constrói significados através do texto lido que, por sua vez, lhe permite ter acesso ao conhecimento.

Além da tipologia textual, existe uma multiplicidade de fatores que influenciam a capacidade de compreensão da leitura. A necessidade de atribuição de sentido afetivo e moral ao que vivenciam explica o interesse das crianças por narrações e relatos históricos.

As narrações, sobretudo de tipo fechado, têm limites próprios e precisos, pelo que o universo e contexto são criados e apresentados de maneira a que o seu sentido pode ser atribuído e compreendido mais facilmente que os acontecimentos “reais”. Assim se compreende que as narrações e relatos históricos podem constituir um recurso fundamental para o início da aprendizagem da História (Trepát, 2008).

O ensino por descoberta no âmbito da História deve ser feito com recurso à análise de fontes históricas, compreendendo que não se pode exigir o mesmo nível de tratamento de fontes a alunos de idades diferentes, sendo que a profundidade da sua análise vai aumentando à medida que os alunos progredem nos níveis escolares (Proença, 1992).

Daí decorre a importância de ter em atenção a adequação das fontes escritas à faixa etária dos alunos com quem trabalhamos. Ao colocarmos um aluno perante uma atividade de leitura, é necessário questionarmo-nos previamente se: i) este possui os conhecimentos prévios necessários para compreender o texto; ii) o texto é adequado ao nível de aprendizagem do leitor; iii) o contexto psicológico, social, físico favorece a sua compreensão (Giasson, 1993). A involuntária negligência destes aspetos, aquando da intervenção no 2.º CEB, faz compreender o desempenho menos positivo dos alunos no decorrer de uma das sessões de História e Geografia de Portugal e a pertinência do desenvolvimento desta competência no 1.ºCEB.

Entendendo o texto informativo como aquele cuja estrutura permite compreender e reter a informação nele apresentada (Giasson, 1993), a informação pertinente recolhida é relacionada com aquilo que o aluno já sabe sobre um determinado assunto, produzindo assim novo conhecimento. Através do contacto com relatos históricos estruturados (fontes históricas secundárias), os discentes desenvolvem a competência de *saber fazer*, ao ler para obter informação, registá-la e questioná-la, donde a leitura de histórias (relatos) pode constituir uma fonte de informação histórica.

Deste modo, ler para aprender novos conhecimentos é geralmente uma atividade que permite ao aluno estabelecer relações com o que sabe, rever novos conceitos e efetuar sínteses (Martins & Niza, 1998). Graças a estudos efetuados por Day, tem-se comprovado a relação entre a análise e compreensão do texto escrito e o desenvolvimento de competências de composição escrita (Silva, 2011).

Também Squire afirma que a leitura e a escrita parecem estar relacionadas, na medida em que ambas “dependem dos esquemas cognitivos e organizacionais usados pelo sujeito para codificar, localizar, armazenar ou produzir informação” (Silva, 2011, p. 7). Assim se compreende que ambas são processos de atribuição de significado que, sendo distintos, se relacionam, remetendo para “conhecimentos comuns que, ao serem convocados, promovem os bons desempenhos na leitura e na escrita” (Silva, 2011, p. 9).

## Conclusão

A construção e a interpretação de textos e mapas permitem aos alunos desenvolver as suas capacidades de expressão, bem como estruturar o seu próprio pensamento. Tal é possível graças a um trabalho de recolha de informação, que permita estabelecer relações entre o novo e o conhecido, com vista à aquisição de novo conhecimento (Giasson, 1993; Cachinho, 2002).

A pertinência do trabalho efetuado sobre a *recolha de informação em textos e mapas* enquadra-se na necessidade de desenvolver nos alunos competências que lhes permitam não só realizar com sucesso o trabalho escolar, mas, também tornarem-se cidadãos esclarecidos e participativos numa sociedade que se quer construída por todos. No campo específico da construção do saber histórico e geográfico, as situações de aprendizagem que concorrem para a recolha de informação em textos e mapas conduzem o aluno no desenvolvimento de núcleos de competências diversos: tratamento de informação e utilização de fontes; compreensão histórica; comunicação em história; localização e conhecimento de lugares e regiões. Ou seja, concorrem para a formação de alunos histórica e geograficamente mais competentes.

Assim se compreende um processo de ensino-aprendizagem orientado por três eixos: *saber, saber-ser e saber-fazer*, de cuja relação emerge um aluno científica e socialmente competente. Poderá, desta forma, o discente desenvolver um espírito crítico e de síntese, crucial numa sociedade de informação que constantemente nos assedia com diversas mensagens contraditórias cuja fidedignidade deverá ser escrutinada de modo a podermos construir o nosso próprio conhecimento e a forma de ver e pensar o mundo.

## Referências Bibliográficas

- Alexandre, F. & Diogo, J. (1993). *Didática da Geografia – contributos para uma educação no ambiente*. Lisboa: Texto Editora.
- Bale, J. (1999). *Didáctica de la geografía en la escuela primaria*. Madrid: Ediciones Morata.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Cachinho (2002). Geografia escolar: Orientação teórica e praxis didáctica, *Inforgeo*, 15, 73-95.
- Cardoso, C. (org.) (1998). *Gestão intercultural do currículo – 1º Ciclo*. Lisboa: Secretariado

Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.

- Cooper, H. (2002). *Didáctica de la Historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: Ed. Morata.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologias de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Dias, I. (2010). Competências em educação: conceito e significado pedagógico. *Revista semanal da associação brasileira de psicologia escolar e educacional*, 1, 73-78.
- Dias, M. (1993). *Expressão gráfica*. Lisboa: Centro de Estudos Geográficos.
- Giasson, J. (1993). *Compreensão da leitura*. Porto: ASA.
- Hommet, S. & Janneau, R. (2009). *Quelle histoire enseigner à l'école primaire?: Clés pour comprendre, outils pour agir*. Paris: Achette.
- Jimenez, A. & Gaite, M. (1996). *Enseñar Geografía. De la teoría a la práctica*. Madrid: Síntesis.
- Ketele, J. & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ludke, M. & Marli, A. (1988). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Martins, M. & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Masachs, R., Casares, A. & Fernández, R. (1997). *Aprender a enseñar geografía*. Barcelona: Oikos-tau.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas – 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2007). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. 2ª edição. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Niza, I., Segura, J. & Mota, I. (2011). *Guião de implementação do programa de Português do Ensino Básico – Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Porto, A. (2001). O mapa como recurso didático: uma reflexão sobre o seu papel de instrumento para o ensino de uma geografia crítica e análise de seu objeto de estudo. *Boletim de Geografia*, 19(2), 30-35. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/BolGeogr/article/viewFile/14107/7456> (consultado em Setembro, 2013).
- Proença, M. (1992). *Didáctica da História*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Quivy, R. & Champenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Reis, C. et al. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Ribeiro, O. (2012). *O ensino da Geografia*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (1997). *O estudo da história*. Associação de Professores de História. Revista n.º 2.
- Roldão, M. (2001). *Estudo do Meio no 1.º CEB – fundamentos e estratégias*. Lisboa: Texto Editores.
- Souto González, X. (1999). *Didáctica de la Geografía*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Silva, M. (2011). *Da leitura à escrita: texto expositivo. Projeto de Intervenção para obtenção do grau de Mestre em Didática da Língua Portuguesa em 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico*. Lisboa: Escola Superior de Educação.
- Reis, C. et al. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R. & Veloso, R. (2011). *Guião de implementação do programa – Leitura*. Lisboa: DGIDC.
- Silva, F., Viegas, F., Duarte, I. & Veloso, J. (2011). *Guião de implementação do programa – Oral*. Lisboa: DGIDC.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: DGIDC.
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: a decifração*. Lisboa: DGIDC.
- Trepat, C. (2008). *Procedimientos en Historia*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Viana, F. (2009). *O Ensino da Leitura: a avaliação*. Lisboa: DGIDC.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação: o processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Sílabo.